صعوبات تعلم القراءة والكتابة

التشخيص والعلاج

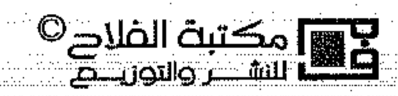


تأليف

د. صلاح عميرة علي

مكتبة الفلاح
للنشر والتوزيع

الطبعة الأولى 1426هـ 2005م



دولة الكويت
حولي-شارع بيروت - عمارة الأطباء
هاتف: 1985 264 فاكس: 7784 264 965+
ص.ب: 4848 الصفاة-الرمز البريدي 13049

دولة الإمارات العربية المتحدة
العين: - ص.ب 16431 هاتف: 7662189 فاكس: 7657901 3 971+
دبي: - ص.ب: 20438 هاتف: 2630618 فاكس: 2630628 4 971+

جمهورية مصر العربية
37 شارع النصر - امتداد رمسيس 2
مقابل وزارة المالية ومصلحة الجمارك
مدينة نصر - القاهرة
تلفاكس 8143 262 202+
E-mail: alfalah_egypt@ hotmail.com

الموزعون في المملكة الأردنية الهاشمية



العبدلي- مقابل البنك العربي- عمارة الدو
هاتف 5695611 فاكس 1208 568 6 962+
ص.ب 927385 الرمز البريدي 11190
عمان - الأردن
e-mail: dar_honin@yahoo.com

المحتويـات



الفصل الثالث: غرف المصادر

الفصل الرابع: تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة

الملاحق

المقدمة

لعل الذي لفت نظر الكثير من الباحثين وجود عدد من التلاميذ يتحلون بصفات تؤهلهم ليكونوا من ذوي التحصيل المرتفع إلا أن تحصيلهم كان دون المستوى المتوقع، مما حدا بهم إلى البحث عن أسباب تعلل هذه الظاهرة. ومن هنا فقد انطلقت شرارة البحث في مجال صعوبات التعلم.

والمشكلة الرئيسة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم تكمن في استمرار افتقارهم إلى النجاح، والمحاولات التي يقوم بها التلميذ - رغم أنها تستنفد جزءاً عظيماً من طاقاته العقلية والانفعالية - إلا أنها تجعله يبدو أقل قبولاً لدى مدرسيه وأقرانه، وربما لدى أبويه، حيث يدعم فشله المتكرر اتجاهاتهم السلبية نحوه، ومن ثم يزداد الشعور بالإحباط الذي يقود إلى مزيد من الاضطرابات الانفعالية أو التوافقية التي تترك بصماتها على مجمل شخصيته.

وتشكل القراءة والكتابة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، وهناك إجماع بأهمية تناول صعوبات القراءة والكتابة تحليلاً وتشخيصاً وعلاجاً، حيث أنه يجب على أبنائنا أن يتعلموا القراءة اليوم لكي يتمكنوا من قراءة ما يراد تعلمه غداً، وأي فشل مدرسي يرتبط دائماً بالفشل في القراءة والكتابة.

ورغم تعاظم أهمية وحيوية صعوبات التعلم واطراد الاهتمام بالعوامل المرتبطة بها وتشعب تداعياتها، إلا أننا نجد افتقاراً دراسياً في المكتبة العربية في هذا المجال، وفي ظل هذا السياق جاءت الدراسة الحالية موضوع الكتاب الحالي وهي عن تشخيص وعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة التي يعاني منها عدد كبير من تلاميذ المدارس، والتي تظهر بصورة واضحة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، ويحتاج هؤلاء التلاميذ إلى جهود كبيرة للتعرف عليهم وتحديدهم وإعداد البرامج اللازمة لهم.

ويشتمل الكتاب الحالي على أربعة فصول على النحو التالي:

الفصل الأول: يتناول صعوبات التعلم بشكل عام من حيث المفهوم، والتصنيف، وتفسير الصعوبات، وتشخيصها، وعلاجها.

الفصل الثاني: يتناول صعوبات تعلم القراءة والكتابة .. ويشرح الجزء الأول منه صعوبات تعلم القراءة من حيث المتطلبات السابقة للتحصيل في مهارة القراءة، والمكونات الأساسية لها ومؤشرات صعوبات القراءة، والأسباب والعوامل المساهمة فيها، علاوة على تقييم وتشخيص هذه الصعوبات وعلاجها. أما الجزء الثاني فيتناول صعوبات تعلم الكتابة من حيث مؤشراتها، ومظاهرها، والعوامل المسببة لها، وتقييم وتشخيص صعوبات تعلم الكتابة وعلاجها.

الفصل الثالث: ويتناول تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة، ويشرح اختباري

تشخيص صعوبات تعلم القراءة وتشخيص صعوبات تعلم الكتابة من حيث الإعداد والوصف وتعليمات الاختبار وإجراءات صدق وثبات كلا الاختبارين.

الفصل الرابع: ويتناول علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة ومنه يتم عرض البرنامج التدريبي العلاجي وأهدافه ومحتواه والتدريبات وفق مجالات الصعوبة.

كما تضمن الكتاب عدة ملاحق وهي: اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة، وتشخيص تعلم الكتابة، وبطاقة رصد الأخطاء لصعوبات القراءة والكتابة، ودليل تطبيق الاختبارات التشخيصية هذا بجانب البرنامج التدريبي لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة مع دليل لتطبيقه. ولقد جاء البرنامج العلاجي في خطوات متسلسلة.

ويقدم هذا الكتاب البرنامج التشخيصي والبرنامج العلاجي في خطوات متسلسلة ومترابطة ومنظمة غنية بالأنشطة المصورة والمتنوعة التي تستثير دافعية التلميذ وفي صورة عملية تراكمية مستندة على عديد من النظريات العلمية والأسس النفسية والتربوية التي تحقق من خلالها علاجاً وتعليماً للتلميذ يعتمد على تكامل الحواس، وتعلماً معاناً بتكنولوجيا التعليم يجمع ما بين القراءة والكتابة بصورة توليفية.

ومما يزيد هذه الدراسة شرفاً وفضلاً ومكانة أن كتبت جميع كلماتها تحت إشراف الأستاذ الدكتور/ محمد عبد العزيز عيد أستاذ علم النفس ومدير مركز التخطيط الاجتماعي والثقافي بمعهد التخطيط القومي سابقاً، والأستاذ الدكتور/ إلهامي عبد العزيز إمام أستاذ علم النفس وكيل معهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس، والأستاذ الدكتور/ سامي عبد القوي علي أستاذ علم النفس بجامعة عين شمس وجامعة الإمارات العربية المتحدة. ولقد حظي الباحث بمزيد من الشرف بأن يناقش هذا البحث الأستاذ الدكتور/ فاروق محمد صادق أستاذ علم النفس والتربية الخاصة بجامعة الأزهر، والأستاذ الدكتور/ شاكر عطية قنديل أستاذ علم النفس والتربية الخاصة بجامعة المنصورة والتي توجت بحصول الباحث على درجة دكتوراه الفلسفة في دراسات الطفولة (مايو ٢٠٠٢) وأجيزت الرسالة مع التوصية بطبعها وتبادلها وتداولها بين الجامعات والمراكز العلمية.

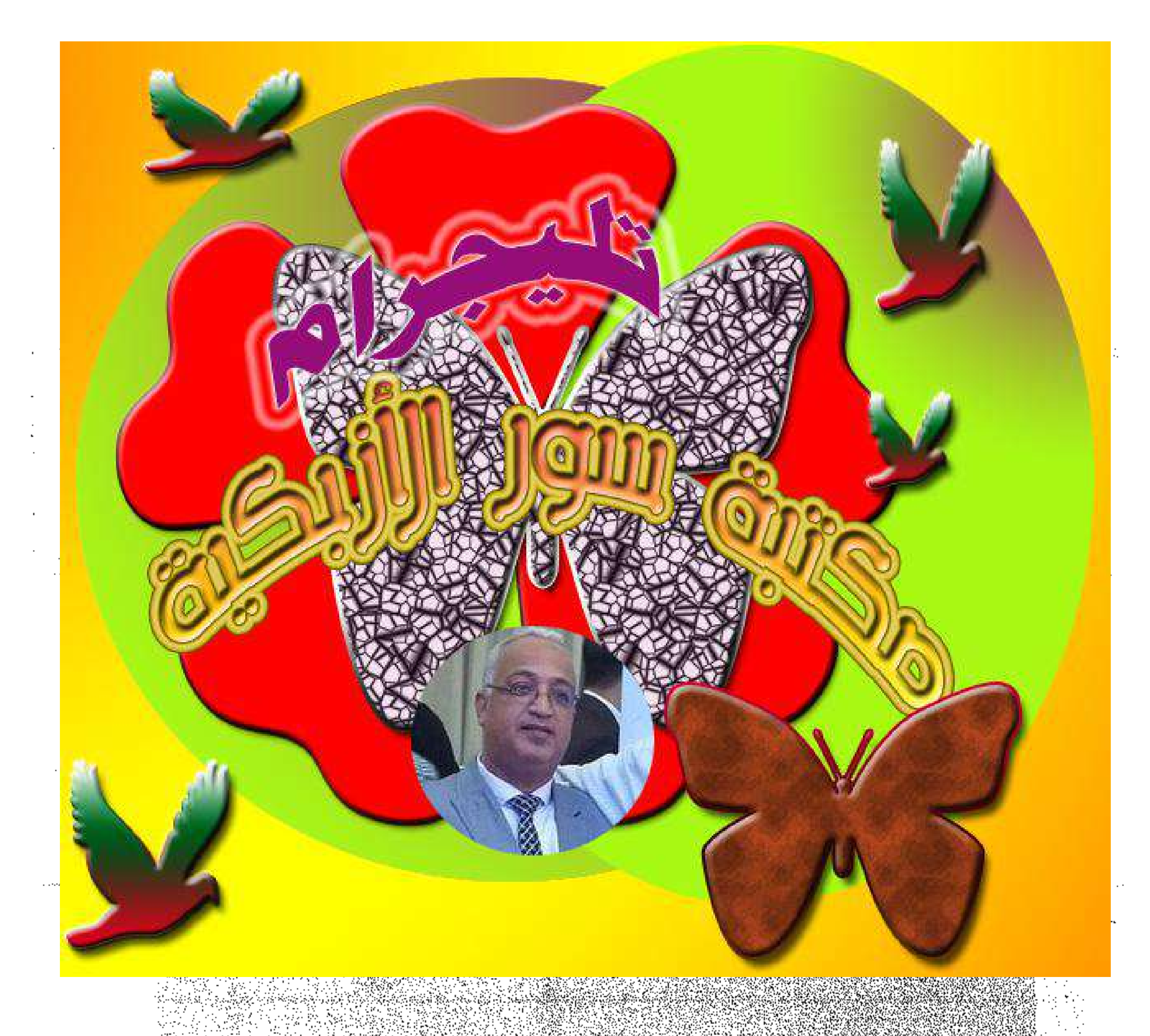
لقد أجمع أساتذتي المشرفين والمناقشين وزملائي العاملين في ميدان التعليم بل وكثير من أولياء الأمور أن هذا الكتاب مهم لكل أب وكل أم ممن يحرصون على متابعة تعليم أبنائهم، ومهم لكل معلم يحرص على أن يجنب تلاميذه، أو يجعلهم يتغلبون على كثير من المشكلات التي تؤثر على تعليمهم القراءة والكتابة. إليهم جميعاً أقدم هذا الكتاب الذي نرجو ونأمل أن يجدوا فيه ما استهدفناه من النفع والفائدة.

والله ولي التوفيق

الدكتور/ صلاح عميره علي

الفصل الأول

صعوبات التعلم


تليجرام
مكتبة سور الأزبكية

الفصل الأول
صعوبات التعلم

مقدمة

لا شك أن التلاميذ عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائية يكونون في مستويات متباينة من النضج العقلي والوجداني والاجتماعي، ويظهر ذلك على سبيل المثال في وجود فروق نوعية كبيرة في عمليات الانتباه والذاكرة والقدرة على الفهم ،مما قد يؤثر بدرجة كبيرة على قدرتهم على التعلم . ولذلك وجب أن يكون التلميذ في المدرسة الابتدائية موضع اهتمام المختصين والباحثين، لاكتشاف مختلف المتغيرات المؤثرة في نمو شخصيته وبحث المشكلات التي تعوق عملية نموه المتكامل والتي قد تشتمل على بعض صعوبات التعلم لديه.

ويتفق علماء النفس على أن مجال صعوبات التعلم من أهم المجالات التي كان إيقاع التطور فيها مضطرداً ومتعاظماً خلال النصف الثاني من القرن العشرين ، ومن المسلم به أن هذا المجال لم يكن – كغيره من المجالات الأخرى للتربية الخاصة – معروفا لمعظم المربين قبل عام ١٩٦٥، حيث يتداخل مع عدد من المفاهيم التي ظهرت خلال ستينيات القرن العشرين مثل: المعاقون إدراكياً Perceptually Handicapped ، والمعاقون تعليمياً Educationally Handicapped من ذوي العجز أو القصور اللغوي Language Disorders من ذوي الاضطرابات الوظيفية المخية البسيطة Minimal Brain Dysfunction ، وغيرها من المفاهيم الأخرى التي كانت سبباً في صعوبة إرساء محددات ثابتة ومقبولة لهذا المفهوم.

وجاءت إسهامات "كيرك" (Kirk ١٩٧٦) في هذا المجال واضحة حيث اقترح أن يبنى المصطلح الدال على بعض خصائص الأطفال العاديين من حيث الذكاء والمتخلفين من حيث بعض المهارات الأكاديمية ، على أسس تربوية وليس على أسس مرضية . وتم قبول مصطلح صعوبات التعلم واعتماده للإشارة إلى المشكلات التي يواجهها هؤلاء الأطفال في مجال تحصيلهم الأكاديمي.

إن تعدد الجهات التي اهتمت بمعنى ومضمون مصطلح صعوبات التعلم أدى إلى نوع من الغموض والتباين في تحديد المصطلح واستخداماته، وفي الأسس أو المحكات أو المعايير المستخدمة في تشخيص أو تصنيف الأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم، ويبدو أيضاً أن الخصائص العديدة المتنوعة التي يتصف بها أطفال صعوبات التعلم تسهم إلى حد ما في الغموض الذي يكتنف هذا المصطلح.

وتنقسم معالجة صعوبات التعلم في هذا الفصل إلى النقاط الأساسية التالية:

أولاً : مفهوم صعوبات التعلم
ثانياً : تصنيف صعوبات التعلم
ثالثاً : تفسير صعوبات التعلم
رابعاً : تشخيص صعوبات التعلم
خامساً : علاج صعوبات التعلم

أولاً : مفهوم صعوبات التعلم

١- تطور ظهور مفهوم صعوبات التعلم "منظور تاريخي"

يذكر "كيرك وكالفانت" (١٩٨٨ : ٤٠) أن بدايات هذا الميدان قد تمثلت في إسهامات أخصائيي الأعصاب Neurologists الذين قاموا بدراسة فقدان اللغة Aphasia عند الكبار الذين يعانون من إصابات مخية Brain Injuries وتبعهم في ذلك علماء النفس العصبي ومن ثم أخصائيو العيون الذين ركزوا اهتمامهم على عدم قدرة الأطفال على تطوير اللغة أو القراءة أو التهجي ، وهذا يقتضي التعرف على الأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم وتطوير إجراءات علاجية مناسبة لهم.

ويعد الطبيب الألماني "فرانزجال" Gall من أوائل العلماء الذين اهتموا بدراسة العلاقة بين الإصابات المخية واضطراب اللغة المنطوقة Spoken Speech وذلك عام ١٨٠٢ وفسر "جال" هذه العلاقة على أساس افتراضي بأن هناك مناطق محددة من الدماغ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية وإذا حدثت إصابة دماغية تؤثر على بعض هذه المناطق من المخ فإنها تؤدى إلى اضطراب النطق واللغة (Wiederholt, ١٩٧٤)

وفي اتجاه التأييد لما توصل إليه "جال" أظهرت دراسات "بييربول بروكا" (Pierre Paul Broca) عام ١٨٦٠، أن اضطراب النطق واللغة يعود إلى إصابة في منطقة معينة من الفص الجبهي من الدماغ وهي المنطقة التي تعرف حتى الآن بمنطقة "بروكا" Broca's

area. وفي عام ١٨٧٢ استطاع عالم الأعصاب الألماني "كارل فيرنييك (Wernicke) تحديد منطقة في الفص الصدغي الأيسر من الدماغ على أنها مسؤولة عن فهم الألفاظ والأصوات والتي ربطها باللغة المكتوبة وكذلك الكتابة ، وتعرف هذه المنطقة بمنطقة "فيرنييك" ، فعلى حين تقوم منطقة "بروكا" بإنتاج الكلام فإن منطقة "فيرنييك" تتعامل مع فهم الكلام. وامتداداً لجهود "جال" "حاول" جون جاكسون" (John Jackson) عام ١٨٥٨ تحديد مواقع اضطراب الحديث أو اللغة المنطوقة في القشرة المخية ، وإعداد تصنيف كلي ونظام تعريفي لمكونات الكلام أو اللغة وأشار جاكسون عام ١٩١٥ إلى وجود أنواع متعددة من العجز اللغوي والتي تتضمن فقدان القدرة على الكلام والكتابة والقراءة (كيرك وكالفانت ، ١٩٨٨ : ٤١).

وفي عام ١٩١٧ توصل طبيب العيون "جيمس هنشلوود" (James Hinshelwood) إلى تحديد مفهوم العمى اللفظي Word blindness حيث يرى الفرد الحروف والكلمات بوضوح مع عدم قدرته على تفسير اللغة المكتوبة وأرجع ذلك إلى قصور في منطقة ما من المخ لتخزين الذاكرات البصرية ، وبصفة خاصة في جزء ما من النصف الكروي الأيسر للمخ (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ : ٣٧) واعترض عالم الأعصاب صموئيل أورتن عام ١٩٢٨ على سبب صعوبة القراءة الذي حدده "هنشلوود" واعتقد أن صعوبات التعلم ترجع إلى عدم سيطرة أحد شقي الدماغ . (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨ :٤٢).

وفي نهاية الثلاثينيات قام الألمانيان عالماً الصحة النفسية والعصبية الفريد ستراوس وهينزويرنر (Alfred Strauss & Heinz Werner) بسلسلة من الدراسات لفحص الإصابات الدماغية لدى الأطفال المتأخرين عقلياً لأسباب خارجية المنشأ، وتوصلا إلى مجموعة من الخصائص المنفردة تشكل أعراضاً سلوكية لمثل هؤلاء الأطفال، أطلقا عليها مجموعة أعراض ستراوس Strauss Syndrome تتمثل في: الاضطرابات الإدراكية ، تشتت الانتباه، اضطرابات التفكير والفهم والذاكرة، الاضطرابات الحركية ، النشاط الزائد، الانسحاب (Telford & Sawrey, ١٩٧٢) ويمكن القول أن بحوثهما تمثل علامات مميزة في هذا المجال حيث شكلت الأساس لحركة صعوبات التعلم.

وفي أواخر الخمسينيات أجرى "كريكشانك وآخرون" سلسلة من الدراسات أسفرت عن أن الاضطرابات الإدراكية، والإدراكية الحركية تقف خلف صعوبات أو مشكلات التعلم حتى لدى الأطفال ذوى الذكاء العادي (فتحي الزيات ١٩٩٨ : ٤١).

وفي منتصف الستينيات قدم "كليمنتس" (Clements) مصطلح الخلل الوظيفي المخي البسيط Minimal brain dysfunction ولكن شأنه شأن مصطلح الإصابة الدماغية Brain injury لم يلقى قبولاً من التربويين ، وأصبحت الحاجة ماسة إلى مصطلح وتعريف يحظى بقبول التربويين وموافقتهم . وبرز في تلك الفترة واحداً من أكثر الرموز أهمية في مجال صعوبات التعلم هو "صموئيل كيرك" (Kirk) ١٩٦٢ – ١٩٦٨ حيث قدم مصطلح "صعوبات التعلم" Learning Disabilities. وأخذ هذا المصطلح مكانه من خلال مؤتمر قومي لجمعيات ومنظمات أهلية دعمت الجهود الحكومية في إصدار أول تعريف رسمي لمفهوم صعوبات التعلم على أساس قانوني (القانون الفيدرالي ٩١ : ٢٣٠) باعتبار أن هذا المصطلح يعتبر أكثر المصطلحات قبولاً في ميدان التربية الخاصة (Learner, ١٩٧٦).

٢- تعريف صعوبات التعلم

من النقاط ذات الأهمية في مجال صعوبات التعلم الوصول إلى مفهوم محدد وواضح لهذا المصطلح . ولما كان هذا المجال يدخل ضمن اهتمامات عدد كبير من الأخصائيين كالأطباء النفسيين، وأطباء الأعصاب، وعلماء النفس، وأخصائيي عيوب النطق ، والمربين فقد تعددت وجهات النظر بتعدد هذه التخصصات . فاتجه بعضهم إلى التعريفات التي تولى اهتماماً لوظائف الجهاز العصبي المركزي ، وعلاقة هذه الوظائف بالصعوبات الخاصة في التعلم. واتجه البعض الآخر إلى التعريفات التي تؤكد على مظاهر السلوك واضطرابات التعلم دون أن تشير على وجه الخصوص إلى سبب الاضطرابات الكامنة في الجهاز العصبي المركزي وسوف يقدم الباحث عرضا لأكثر تعريفات صعوبات التعلم شيوعاً ودلالة ، والتي توصل إليها بعض المتخصصين في المجال وكذلك تلك التي صدرت عن الهيئات والمنظمات الدولية المتخصصة ، في محاولة للوصول إلى أكثر المكونات اتفاقاً بين هذه التعريفات، ومن ثم الوصول إلى تعريف إجرائي "لصعوبات التعلم".

ومن التعاريف التي سبقت ظهور واستقرار مفهوم صعوبات التعلم ، محاولة "ستراوس وليتنين" (Strauss & Lehtinen) عام ١٩٤٧ عندما أشارا إلى تعريف الطفل المصاب دماغيا بأنه الطفل الذي أصيب بضرر قبل أو أثناء أو بعد ولادته ، أو الذي عانى من التهاب في المخ ونتج عن هذا الضرر العضوي خلل أو اضطراب في النظام

العصبي الحركي يكون ظاهراً أو غير ظاهر، كما يبدى هذا الطفل اضطرابات في الإدراك أو التفكير أو السلوك الانفعالي أو بعضها أو كلها . وهذا الاضطراب يمكن الكشف عنه من خلال اختبارات معينة، كما أن هذا الاضطراب يمكن أن يمنع أو يعوق عملية التعلم الطبيعي.

وفي عام ١٩٦٦ وضع "كليمنتس" (Clements) تعريفاً يشير فيه إلى أن الأطفال الذين تم تشخيصهم على أنهم يعانون من خلل وظيفي مخي بسيط، هم أولئك الذين يقع معدل ذكائهم ضمن المعدل الطبيعي للذكاء أو أقل قليلاً، ويعانون من صعوبات في التعلم أو السلوك تتراوح بين الخفيفة والحادة، وتنتج هذه الصعوبات عن انحرافات بسيطة ناتجة عن متغيرات وراثية ، أو اضطرابات كيميائية حيوية ، أو أذى للمخ قبل الولادة ، أو أمراض أو إصابات تحدث خلال مرحلة نمو ونضج أجزاء الجهاز العصبي المركزي والتي تؤدى إلى قصور في الإدراك أو اللغة، أو الذاكرة أو الانتباه، وإلي كبت للحوافز كما تؤثر على الوظيفة الحركية (Mercer, ١٩٩٢).

ومن التعريفات التي تعطى اهتماماً للجهاز العصبي المركزي – أيضاً – التعريف الذي أخذ به "مايكلبست" (Mykelbust) عام ١٩٦٣ وهو يستخدم مصطلح الاضطرابات النفسية العصبية في التعلم ليشمل مشكلات التعلم التي تحدث في أي سن، والتي تنتج عن اضطرابات في الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع إلى التخلف العقلي، أو الإعاقات الحسية، أو إلى أصول نفسانية، وقد يكون السبب راجعاً إلى الإصابة بالأمراض أو الحوادث ، أو قد يكون سبباً نمائياً. (فتحي عبد الرحيم ، ١٩٨٨ : ٨٧).

ويلاحظ أن هذه التعريفات ذات توجه سببي يصعب في ظله التخطيط لعمل مداخل تدريسية لهؤلاء الأطفال، علاوة على اعتراض عدد من الباحثين على مصطلح الإصابات الدماغية، وعلى مصطلح الخلل الوظيفي المخي البسيط لما له من تأثير سالب على الأطفال.

وبصورة مواكبة لهذه المحاولات للتعريف بصعوبات التعلم ، قدم "كيرك" Kirk (١٩٦٢) مفهوم "صعوبات التعلم" كمصطلح عملي ذي دلالة وصفية في محاولته الأولى بمشاركة من "باربارا بيتمان" Barbara Bateman حيث أورد أن "صعوبات التعلم" تشير إلى تخلف أو اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالكلام أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو التهجي. وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة

لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ، أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية ، وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي، أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية (Widerholt, ١٩٧٨).

وأبرز ما في تعريف "كيرك" أنه حدد مظاهر الصعوبة التي تتمثل في مشكلات تعلم اللغة أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو غيرها من الموضوعات الدراسية، علاوة على تأكيده على استبعاد الحالات التي تعاني من مشكلات تعلم بسبب التأخر العقلي، أو الحرمان الحسي أو البيئي أو الثقافي. لكن من الواضح أنه مازال متأثراً بمفهوم الإصابة المخية، علاوة على أنه أرجع الصعوبة في بعض أسبابها إلى الاضطرابات السلوكية، أو الاضطرابات الانفعالية التي لم تعد تلق قبولاً في هذا المجال، علاوة على أن التعريف لم يضع محكات إجرائية لتشخيص ذوى صعوبة التعلم.

وفي عام (١٩٦٥) ورغم اتفاق "باربارا بيتمان" مع كيرك " في إرساء محك استبعاد حالات التأخر العقلي والإعاقات الحسية، والحرمان البيئي عند تشخيص ذوى صعوبات التعلم ، إلا إنها أضافت محكاً إجرائياً آخر وهو محك التباعد بين القدرة العقلية والتحصيل الفعلي، حيث تشير في تعريفها إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم هم الذين يظهرون تباعدا (تباينا)Discrepancy تعليمياً دالاً بين قدراتهم العقلية العامة ومستوى إنجازهم الفعلي وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعلم. وأن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع إلى التخلف العقلي أو الحرمان الثقافي أو التربوي ، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة ، أو الحرمان الحسي. (Smith & Nelsworth, ١٩٧٥)

ونلاحظ أن تعريف " بيتمان " اقتصر على صعوبات تعلم الأطفال فقط، بجانب أنه لم يركز على الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي كسبب رئيسي لهذه الصعوبات، ولم يقدم أمثلة للصعوبات الخاصة في التعلم مما جعل الصياغة غير واضحة أو محددة، وبذلك لم يلق مستوى القبول الذي حققه تعريف "كيرك".

وفي عام (١٩٦٩) قدم "كاس وميكلبست " Kass & Myklobust تعريفاً للأطفال ذوى صعوبات التعلم "بأنهم أولئك الذين يظهرون تبايناً بين تحصيلهم الدراسي المتوقع منهم والتحصيل الفعلي لهم ، وأن لديهم صعوبة في واحدة أو أكثر

من مجالات التعلم مثل القراءة ، أو الكتابة ، أو اللغة أو الحساب . Johonson & (Morasky, ١٩٨٠) .

ويتفق "كاس وميكلبست" مع "بيتمان" في اعتماد محك التباين (التباعد) في التحصيل الدراسي ، ولكن تعريفهما لم يتضمن محك استبعاد حالات الصعوبة الناتجة من الإعاقات الأخرى الحسية أو العقلية أو البيئية.

وفي إشارة واضحة إلى استبعاد العوامل الداخلية وإرجاع صعوبات التعلم إلى أسباب خارجية ، قدم "اوين "Owen (١٩٧١) تعريفه لذوى صعوبات التعلم بأنهم ذوو ذكاء مرتفع إلا أن لديهم صعوبات تعلم في الفصل الدراسي تعزى للحرمان الثقافي والمشكلات الانفعالية التي تواجه الأطفال في حياتهم (Bauer, ١٩٧٧) .

وامتداداً لفكرة صعوبات التعلم النوعية يضيف ويبمان وآخرون Wepman, et al (١٩٧٥) تعريفاً للأطفال ذوى صعوبات التعلم النوعية بأنهم أولئك الأطفال في أي عمر زمني الذين يظهرون تأخراً أساسياً في مظهر معين للتحصيل الدراسي بسبب الإعاقة الإدراكية ، أو الإدراكية – الحركية ، بصرف النظر عن الأسباب أو العوامل الأخرى التي تسهم في ذلك . ويرتبط مصطلح "إدراكي" كما يستخدم هنا بالعمليات العقلية أو العصبية التي يكتسب الطفل من خلالها الأصوات والأشكال الأساسية للحروف الهجائية (Hammill, ١٩٩٠)

ويشير تعريف "ويبمان" إلى أن طبيعة المشكلة هي اضطراب في الإدراك وأغفل أي أسباب أخرى يمكن أن تؤدى إلى صعوبة التعلم وهذا يتضمن استبعاداً لفئات من الأفراد يمكن أن يكونوا من ذوى صعوبات التعلم.

وفي اتجاه الجهود الباحثة عن تعريف مقبول من التربويين ، أصدرت اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعوقين National Advisory Committee of Handicapped Children (NACHC) التابعة لمكتب التربية الأمريكي(USOE) تعريفها الذي صدر به القانون ٩١-٢٣٠ عام ١٩٦٩ الذي تضمن أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم النوعية "هم الأطفال الذين يبدون اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المستخدمة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، وهذه ربما تعبر عن نفسها في اضطراب السمع أو التفكير أو الحديث أو القراءة أو

الكتابة أو التهجي أو الحساب . كما تشمل الحالات التي ترجع إلى الإعاقة الإدراكية ، الإصابات الدماغية ، الخلل الوظيفي المخي البسيط ، الحبسة الكلامية النمائية. ولا تشمل مشكلات التعلم التي ترجع بصفة أساسية إلى الإعاقة البصرية أو السمعية أو الحركية أو إلى التأخر العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو إلى الحرمان البيئي.
(Radencich ١٩٨٧; Johnson & Morasky, ١٩٨٠)

ونظراً لأن "كيرك" كان قائداً للجنة التي وضعت هذا التعريف، فجاء التعريف مشابها لتعريف "كيرك" ١٩٦٢ ولكنه أضاف مكون اضطراب التفكير إلى المشكلات الأكاديمية واللغوية كمجال لصعوبات التعلم ، واستبعد مكون الاضطراب الانفعالي كسبب لصعوبات التعلم ، وحصر صعوبة التعلم عند الأطفال فقط.

ودون إدخال أي تعديلات تذكر على تعريف (NACHC) أصدر مكتب التربية الأمريكي (USOE) اللائحة الفيدرالية ١٩٧٧ بالقانون ٩٤-١٤٢ تتضمن تعريفاً للأطفال ذوى صعوبات التعلم يكاد يطابق تعريف (NACHC) .(Hammill et al, ١٩٨٧; Kaval et al, ١٩٨٧)

ورغم أن تعريف القانون ٩٤-١٤٢ قد جاء بصياغة تكاد تكون مطابقة لتعريف (NACHC) ، إلا أن هذا القانون شمل قضية هامة وهي :

١- محك التحديد الذي شمل المكون الأكاديمي الذي يفسر في إطار عامل التباعد أو الانحراف الدال بين التحصيل والقدرة.

٢- محك استبعاد الصعوبة النوعية في التعلم إذا كان التباعد الدال بين القدرة والتحصيل يرجع أساساً إلى التأخر العقلي أو الإعاقات الحسية أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي. وهذان المحكان يشكلان الأساس في تحديد ذوى صعوبات التعلم . ولكن ما أثير من انتقادات حول التعريف ومحك التحديد يبدو منطقياً حيث:

أ) استخدام لفظ الأطفال جاء غير ملائم حيث أن الصعوبة تحدث في كل الأعمار.

ب) مفهوم العمليات النفسية الأساسية أثار كثيراً من الجدل.

ج) أن مفاهيم إعاقات إدراكية ، إصابات دماغية ، خلل وظيفي مخي وغيرها قد أضافت الكثير من الخلط. (فتحي الزيات، ١٩٩٨ : ١١٦ - ١٢٠)

وعلى ضـوء الانتقـادات الـتي وجـهت للتعريـف الـوارد بالقـانون ٩٤ - ١٤٢ والقـانون الفيـدرالي ١٩٧٧ ، توصلـت اللجنـة القوميـة المشـتركة لصعوبـات التعلـم (١٩٨١) National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) الـتي ضمت ممثلين عن الروابط والمجالس العاملة والمهتمة بمجال صعوبات التعلم توصلت إلى اتفاق حول تعريف ينص على أن صعوبات التعلم هي مصطلح عـام Generic Term يشير إلى أو يتعلق بمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تعبر عـن نفسـها مـن خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام : السمع أو الحديـث أو القـراءة أو الكتابـة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية ، وهذه الاضطرابات هي داخل الفرد ، يفترض أن تكون راجعة إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ، ويمكن أن تحـدث صعوبـات التعلم متلازمة مع بعض الإعاقات مثل : قصور حسي ، أو تـأخر عقلـي ، تدريـس / تعليم غير كافي أو غير ملائم ، أو عوامل نفسية المنشأ ، وهي ليست نتيجة مباشرة لهـذه الظروف أو المؤثرات (Kavale, et al, ١٩٨٧) .

ويلاحظ أن هذا التعريف قد اسـتبعد مصطلـح العمليـات النفسـية الأساسـية وأكد على الطبيعة غير المتجانسـة لصعوبـات التعلـم ، مـع الإقـرار بوجـود صعوبـات التعلم عند مختلف الأعمار.

ونظراً لأن هذا التعريف لم يحظ بـالتقبل المطلـوب فقـد قـررت اللجنـة القوميـة (NJCLD) عام ١٩٨٨ تعديل التعريف بوجـوب إضافـة : مشـكلات الضبـط الذاتـي للسلوك، ومشكلات الإدراك الاجتماعي ومشـكلات التفـاعل الاجتمـاعي علـى أنـها مشكلات يمكن أن تحدث مع صعوبات التعلم ولكن ليست متسببة لهذه الصعوبات.

واستقرت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٩٤) إلى حد كبير حول التعريف الأخير الذي ينـص علـى أن صعوبـات التعلـم هـي مصطلـح عـام يشـير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات ، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاسـتدلال أو القدرات الحسابية ، وهذه الاضطرابات ذاتيـة / داخليـة المنشـأ ويفـترض أن تكـون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفـرد ، كمـا يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبـط الذاتـي ، ومشـكلات الإدراك والتفـاعل الاجتماعي ولكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشئ بذاتها صعوبات تعلم . ومـع أن

صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل (قصور حسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية مثل (فروق ثقافية أو تدريس / تعليم غير كاف أو غير ملائم). إلا أنها ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات (فتحي الزيات، ١٩٩٨ : ١٢١ - ١٢٢).

وأبرز ما في هذا التعريف أنه دعم فكرة إمكانية حدوث صعوبات التعلم في كل الأعمار ، وتجنب المصطلحات التي تثير جدلاً مثل "العمليات النفسية الأساسية" ، علاوة على أنه لم يستبعد الوجود المتلازم لصعوبات التعلم وحالات الإعاقة الأخرى.

ومن خلال العرض السابق لتعريفات ذوى صعوبات التعلم يتضح ما يلي:

أولاً : هناك قدر من الاختلاف بين تلك التعريفات في بعض العناصر مثل: المجال الأكاديمي، وسبب الاضطراب الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، ونوعية العمليات الأساسية المضطربة.

ثانياً : هناك قدر أساسي من الاتفاق بين معظم التعريفات يتمثل في التالي:

١. أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يظهرون تباعداً بين تحصيلهم المتوقع في بعض المواد الدراسية ، ولا يظهرون تخلفاً دراسياً في جميع المواد الدراسية.
٢. استبعاد صعوبات التعلم التي ترجع إلى إعاقات عقلية أو حسية (بصرية أو سمعية) أو اضطرابات انفعالية ، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي.
٣. أن مشكلات القراءة والكتابة تعد أحد المشكلات الرئيسية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.
٤. أن ذوى صعوبات التعلم يتمتعون بذكاء عادى (متوسط) على الأقل.

ولقد أخذ الباحث في الاعتبار هذا القدر من الاتفاق عند تشخيص عينة الدراسة.

ثالثاً : هناك فرق بين مفهوم صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأخرى .. نستخلصه من التعريفات التي سبق عرضها وفق التالي :

١. يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم بطيئي التعلم Slow learner حيث أن الأطفال بطيئي التعلم ذوو نسبة ذكاء أقل من العادي وتتراوح ما بين (٧٠-٨٩) بينما ذوى صعوبات التعلم يتمتعون بذكاء متوسط أو عال.
٢. يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي، حيث أن أسباب

التأخر متعددة ترجع إلى مشكلات بيئية أو أسرية أو اقتصادية أو ثقافية، أو لعامل عقلي يخص انخفاض نسبة ذكائهم.

٣. أن مفهوم صعوبات التعلم يختلف عن مفهوم مشكلات التعلم، حيث ترجع مشكلات تعلم التلاميذ إلى معاناتهم من حرمان حسي أو إعاقات بدنية.

وعلى الرغم من استمرار الجدل حول التعريف فإنه يبدو أنه يوجد اتفاق أو بالأحرى توافقاً قوياً، بأن ثمة مؤشر رئيسي لصعوبات التعلم يتمثل في انخفاض التحصيل عن المتوقع، بمعنى أن الطفل يفشل في التحصيل بالمستوى المتوقع منه.

وبناء على ما تقدم يعرف الباحث ذوى صعوبات التعلم "بأنهم التلاميذ الذين يتمتعون بذكاء عادى على الأقل، ويظهرون تباعداً دالا بين أدائهم المتوقع (كما يقاس باختبارات الذكاء) وأدائهم الفعلي (كما يقاس بالاختبارات التحصيلية) في المجال الأكاديمي (القراءة والكتابة) ولا يستفيدون من أساليب وطرق التدريس العادية داخل الفصل العادي المناسب لأعمارهم الزمنية، ولا ترجع هذه الصعوبة للإعاقات العقلية أو الحسية أو الاضطرابات الانفعالية أو الحرمان الاقتصادي أو الثقافي".

ثانيا : تصنيف صعوبات التعلم

يكاد يكون هناك اتفاق على تصنيف صعوبات التعلم إلى تصنيفين رئيسيين هما:

١- صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities

ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة ، وهذه العمليات تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية اللاحقة ويكون السبب الرئيسي لها.

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities

ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي. والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والحساب (فتحي الزيات،١٩٩٨ : ٤١١ ، ٤١٢).

ويذكر (Fletcher & Foorman, ١٩٩٤) أن أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم النمائية يحتاجون إلى نوع من التدخل العلاجي لتعليمهم وإكسابهم المهارات الأساسية للتعلم الأكاديمي. فتعلم القراءة يتطلب الكفاءة في القدرة على فهم واستخدام اللغة ، ومهارات الإدراك السمعي للتعرف على أصوات حروف الكلمات، والقدرة البصرية على التمييز وتحديد الحروف والكلمات.

والعلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة، حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي. وتشير البحوث إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية . على أن أكثر صعوبات التعلم النمائية تأثيراً وأهمية تتمثل في الصعوبات النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ : ٤١٢ - ٤١٣).

ثالثاً : تفسير صعوبات التعلم

تباينت الآراء والمداخل النظرية المفسرة لصعوبات التعلم تبايناً يعكس الرؤى والمدارس الفكرية والمنهجية المختلفة التي حاولت تقديم إجابات لكثير من التساؤلات التي تنامت في هذا المجال . ونتناول في هذا الإطار خمسة مداخل نظرية متباينة الأسس النظرية وفق التالي :

١- المدخل النمائي Developmental Approach

يقوم التوجه الأساسي للمدخل النمائي على التركيز على الخصائص الرئيسية لنضج ونمو الطفل ، ويفترض المؤيدون لهذا المدخل أن أي اضطراب أو تباعد في تتابع نمط النمو وتكامل الوظائف ، يقود إلى سلوكيات غير سوية متباعِدة في الخصائص السلوكية المرتبطة بالتعلم.

ولاختلاف معدلات النضوج من طفل إلى آخر وجه بعض الباحثين اهتمامهم إلى احتمال وجود حالة من عدم الانتظام . أي الخلل في عملية النضوج كأحد الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم ويأتي ("سلنجر لاند" Slingerland, ١٩٧١) في مقدمة أولئك الباحثين الذين أخذوا بهذا الاتجاه.

ويشير سميث (Smith, ١٩٨٣) إلى أن أصحاب هذا الاتجاه يذهبون إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعكسون بطئاً في نضج العمليات البصرية، والحركية، واللغوية، وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي.

وفي هذا الاتجاه كشف "أوبرين وآخرون" Obrien , Et Al (١٩٨٨) في دراستهم عن قدرات الإدراك البصري الحركي علي عينه من التلاميذ تتراوح أعمارهم مابين (٥– ٨) سنوات ، عن وجود فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم الذين لا يعانون صعوبات تعلم في تلك القدرات لصالح العاديين.

وكذلك في بحث " ريلي " Riley (١٩٨٩) للقدرات المعرفية لذوي صعوبات التعلم حسب مقياس المتطلبات النمائيه "لبياجية" Piaget ، وجد أن أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم علي اختبار القدرات المعرفية عند مستوي أقل بكثير من مستوي أقرانهم من غير صعوبات التعلم ، وأن معدل الارتقاء المعرفي قد يكون أقل عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

وفي دراسة " ميريل ، وشين " Merrill & Shinn (١٩٩٠) علي عينة من تلاميذ الصفوف من الثالث إلي السادس تم تصنيفهم بناء علي المشكلات الأكاديمية وقرارات تصنيف صعوبات التعلم التي اعتمدها فريق التشخيص بالمدرسة ، توصل إلي أن هناك فروقا ذات دلاله بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في القدرات المعرفية ، والتحصيل الأكاديمي لصالح العاديين ، كما أظهرت النتائج أن درجات التحصيل في القراءة واللغة المكتوبة تعد أكثر الدرجات ارتباطا بقرارات تصنيف ذوي صعوبات التعلم .

ونظراً لأن كل طفل يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج ، فإن كلاً منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتياز مختلف مراحل النمو. ونظراً لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات استعدادات هؤلاء الأطفال فإنهم معرضون للفشل في المدرسة.

ويرى مصطفى كامل (١٩٨٧ ، ٣٢) أن هذا التأخر في النضج يمثل بطئاً زمانياً في معدل النضج العصبي في أجزاء معينة من المخ. وأن هذا الاتجاه في تفسير صعوبات التعلم لا يهتم بأسباب هذه الصعوبات نظراً لأن العلاج في جميع الحالات واحد وهو التدريس الملائم.

ومن جانب آخر يشير مصطفى الزيات (١٩٩٨ ، ١٤٨ – ١٥١) إلى أن هذه الافتراضات التي يقوم عليها هذا الاتجاه تتطلب أن تكون هناك معايير للنمو تشتق من الإطار الثقافي أو البيئة المحلية باعتبار أن خطوط النمو ومعدلاته تختلف نسبياً من إطار ثقافي إلى إطار ثقافي آخر ومن مرحلة نمائية إلى مرحلة نمائية أخرى واشتمال هذه المعايير

على الخصائص السلوكية المرتبطة بصورة مباشرة أو غير مباشرة بالتعلم ليست عملية سهلة ، وإنما تنطوي على درجة عالية من التعقيد . حيث يتطلب الأمر الاعتماد على أطر نظرية معقدة ، وفحص سلوكيات مركبة والنظم النمائية المتداخلة التي تقف خلف هذه السلوكيات.

٢- مدخل العمليات الأساسية Basic Processes Approach

تشير معظم تعريفات صعوبات التعلم إلى أن العمليات النفسية الأساسية تعد أحد المكونات الرئيسية لمعظم هذه الصعوبات ، وأن القصور في تلك العمليات يعد مظهراً أولياً للاضطراب الوظيفي وكذلك المشكلات الأكاديمية لذوى صعوبات التعلم. ويشترك مدخل العمليات الأساسية مع المدخل النمائي في عدد من التوجهات الأساسية . فكلاهما يقوم على افتراض:

أ - وجود منظومات سلوكية أساسية طبيعية وعادية.

ب- أن هناك قوانين نمائية تحكم نمو وتكامل وتعاقب هذه المنظومات السلوكية.

ج- أن حدوث أي انحراف أو خلل أو اضطراب في هذا التتابع أو معدله أو هما معاً يقود إلى مشكلات تعبر عن نفسها في اضطراب السلوك أو انحرافه عن السواء.

ورغم هذه الخصائص المشتركة فإن التوجه الأساسي لمدخل العمليات الأساسية يهتم بالتركيز على عملية أحادية محدودة Single or Narrow Process ولا يهتم بكل مظاهر أو خصائص النمو على النحو الذي يأخذ به المدخل النمائي (فتحي الزيات ١٩٩٨ ، ١٥٤).

ويركز مدخل العمليات النفسية على أن التجهيز العقلي يعتمد على العمليات الإدراكية ، وقدرات الانتباه وقدرات الذاكرة والتعرف والمؤيدون يرون أن هذه العمليات عبارة عن مكونات منفصلة ولم يضعوا في اعتبارهم تكامل العمليات المعرفية، واعتقدوا أن هذه العمليات يمكن تجزئتها وتقديرها ومعالجتها بشكل منفصل (Sileo, ١٩٨٥) .

وفي إطار التوجهات القائمة على مدخل العمليات الأساسية يشير "ديلاكاتو Delacato" (١٩٦٦) إلى أن بعض الممارسين يؤكدون على وظائف الجهاز العصبي المركزي كأساس لجميع تفسيرات الاضطراب أو القصور أو الصعوبات وإعمال جميع الأنشطة العلاجية في هذا الاتجاه، بينما كان البعض أكثر تحديداً واقترح التركيز على

خاصية أو مظهر محدد لوظيفة معينة في الجهاز العصبي المركزي مثل التكامل أو التبادل العصبي والوظيفي للعمليات الحاسية الناقلة أو المؤدية للسلوكيات Ayres (١٩٧٢). بينما يشير Frostig and Maslow (١٩٦٨) إلى التركيز على العملية الرئيسية التي تقف خلف السلوكيات المرتبطة بأنشطة التعلم مع عدم تجاهل العمليات أو الأنظمة الأخرى ذات العلاقة. (فتحي الزيات ، ١٩٩٨، ١٥٦).

ويفترض مقترحو أسلوب تدريب العمليات النفسية الأساسية أن هذه العمليات تدخل في الموضوعات الدراسية وأنه يمكن تدريب الأطفال عليها كي يتحسن أداؤهم فيها ، فالطفل الذي يعتقد أنه يعاني من مشاكل في القراءة بسبب صعوبات الإدراك البصري سوف يدرب على مهارات الإدراك البصري قبل أن يتعلم القراءة.

ولقد وضعت برامج عديدة لتدريب المهارات البصرية والمهارات الحركية البصرية Visuo Motor Skills ، والمهارات النفس لغوية ، وأن من أكثر البرامج انتشاراً في مجال تدريب الإدراك البصري برامج كل من "بارش" Barsch ١٩٦٥، "وفروستج" Frostig و "جلمان" Gelman ١٩٦٥ "وكيفارت" Kaphart (١٩٧١) كما تم تطوير أساليب تدريب العمليات النفس لغوية على يد كيرك (١٩٧١) ومنسكوف و وايزمان& Minskaff Wiseman (١٩٧٤). (زيدان السرطاوى وكمال سالم ، ١٩٨٧ ، ٥٢).

بجانب أن التركيز على العمليات الأساسية على هذا النحو الذي يأخذ به هذا المدخل يتناقض مع مدخل التجهيز الموزع الموازى الذي يفترض أن العمليات العقلية المعرفية والأنشطة المرتبطة بها تستخدم التجهيز الموزع الذي لا يرتبط بعملية معينة وإنما تشترك كافة العمليات في الوفاء بمتطلبات النشاط العقلي، ويصعب عملياً تحديد أولويات أي منها أو أيها يشكل الأساس بالنسبة لغيرها.

والمشكلة التي تواجه هذا المدخل يمكن أن تتمثل في صعوبة تصميم البرامج والأنشطة العلاجية المتعلقة بالعمليات الأساسية على الأنشطة الأكاديمية للتعلم، ويصعب القول أن تحسين العمليات الأساسية يؤدى بالضرورة إلى تحسين عمليات التعلم (Hallahan and Cruickshank, ١٩٧٣) .

٣- المدخل السلوكي Behavioral Approach

الفروض التي يقوم عليها هذا المدخل اشتقت من التوجه العام للمدرسة السلوكية الذي يقوم على القياس والملاحظة والحكم الموضوعي في تناوله للظواهر

التربوية والنفسية. فضلا عن قابلية الفنيات المستخدمة في هذا المدخل للتطبيق العملي وتحقيقها لنتائج فعلية.

ويقوم هذا المدخل على التركيز المباشر على المشكلة أو السلوك المشكل ومحاولة العلاج عن طريق إحلال أنماط سلوكية فعالة محل نمط السلوك غير الفعال.

والتركيز على الصعوبة ذاتها والسلوكيات المرتبطة بها يدعو إلى معرفة الأسباب الأساسية المباشرة لانحراف الأداء الفعلي للطفل في مجال التعلم عن أدائه المتوقع ومن ثم يهتم هذا المدخل بالعمل المباشر على السلوكيات المشكلة أو التي تشكل صعوبات بالنسبة للطفل. وليس الانصراف إلى أسباب تأخذ طابع العمومية.

لذا غالباً ما يسمى هذا المدخل بمدخل التمركز حول الطفل لأن محور تركيزه يكون على تخطيط وإعداد البرامج الفردية للعلاج وليس الاعتماد على بعض التعميمات المحددة مسبقا أو بعض التراتيب التي تعد بمثابة حقائق بالنسبة للمدخل النمائي ومدخل العمليات الأساسية.

وفي ظل هذا المدخل يتم مقارنة سلوكيات الطفل الفعلية المحسوسة بالإطار المحكي أو المعياري للسلوك موضوع الاهتمام أو المعالجة. ويكون تركيز المدخل على التدخل للوصول بالأداء الفعلي إلى مستوى الأداء المتوقع.

وفي ضوء تركيز هذا المدخل على مفهوم السواء Normality في ضوء مستوى الأداء الوظيفي العام وافتراض أن ذوى صعوبات التعلم هم أطفال عاديون تماما عدا الصعوبة النوعية المحددة التي يمكن معالجتها والتعامل معها بصورة مباشرة، وعلى ذلك فان هذا المدخل لا يرتبط بالضرورة ببرنامج محدد أو إطار نظري معروف وإنما يمكن للمعالج أن ينتقل من برنامج إلى آخر ومن إطار علاجي ونظري إلى إطار آخر، ومن أنشطة إلى أخرى وفقا لما تفرضه طبيعة الصعوبة موضوع المعالجة من ناحية وخصائص الطفل ذو الصعوبة من ناحية أخرى. (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ١٦٠- ١٦٣).

كما أن تركيز هذا المدخل على موطن الصعوبة بصورة مباشرة يجنب الممارس أية أنشطة أخرى غير فعالة والتي قد يؤدي استخدامها إلى الشعور بالإحباط أو الفشل المتكرر مما يسبب للطفل مزيد من المشكلات التي قد يصعب علاجها.

ويرى جيرهارت (Gearheart, ١٩٨٥) أن استراتيجيات المدخل السلوكي

المستخدمة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم تقوم على المحدّدات التالية:

أ- التركيز على السلوكيات القابلة للقياس والملاحظة.

ب- جمع وتسجيل وتصنيف البيانات الأساسية المتعلقة بالصعوبات موضع الاهتمام.

ج- تحديد السلوكيات المستهدفة وترتيبها تزامنيا أو تسلسليا حسب الأهمية النسبية لكل منها وصولا إلى المستويات المتوقعة للأداء.

د- وضع وتحديد استراتيجيات التدخل أو العلاج على ضوء طبيعة الصعوبة وخصائص الطفل السلوكية.

هـ- استخدام أساليب التعزيز التي تحقق السلوكيات المستهدفة بما يؤدى إلى تكامل فنيات الأنشطة والبرامج العلاجية مع النشاط الصفي داخل الصف.

وترى هاردنج (Harding, ١٩٨٦) أن تجزئة المهارات المركبة إلى مهارات فرعية ثم تدريب الطفل ذي الصعوبة على هذه المهارات الفرعية مع التعزيز الإيجابي المتقارب لتكوين وتدعيم الأنماط السلوكية المرغوبة، واستخدام التعزيز السلبي للتخلص من الأنماط غير المرغوبة يشكل استراتيجية أساسية في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ويطلق على هذا النوع من التدريبات "التدريب القائم على تحليل المهمة" الذي يسمح للطفل بأن يتقن عناصر المهمة ومن ثم يقوم بتركيب هذه العناصر أو المكونات بما يساعد على تعلم وإتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل منظم وينطبق ذلك على الموضوعات الأكاديمية مثل القراءة أو الكتابة إذ تختصر المهمة إلى النقطة التي يتمكن الطفل من الاستجابة عليها بشكل مريح ومن ثم ينتقل خطوة بعد خطوة إلى السلوك الأكثر تعقيدا.(كيرك وكالفانت،١٩٨٨، ٩٠).

وعلى الرغم من مميزات المدخل السلوكي إلا أن هناك بعض المآخذ منها.

أ- الاقتحام المباشر للمظاهر السلوكية للمشكلة قد يرفع من مستوى القلق لدى الطفل ويعرضه لدرجة عالية من الشعور بالإحباط.

ب- إغفال السلوكيات التعويضية يستبعد السلوكيات التوافقية الأخرى التي قد تكون مفيدة في تجنب المشاعر السالبة الأخرى.

ج- يؤدى التركيز على موضوعات أو مواد اقل من مستوى أعمار أو صفوف الأطفال إلى تفاقم مشكلات نقص الدافعية لديهم (Johnson & Marasky, ١٩٨١).

٤- المدخل النفسي العصبي Neuropsychological approach

يحاول المدخل النفسي العصبي ربط ما هو معروف من وظائف المخ بما هو مفهوم من سلوكيات الناس. حيث يرى أصحاب هذا المدخل أن إصابة المخ أو خلل المخ البسيط من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم، إذ يمكن أن تؤدى الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة وصعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك، في حين أن خلل المخ الوظيفي يمكن أن يؤدى إلى تغير في وظائف معينة تؤثر بالتالي على مظاهر معينة من سلوك الطفل أثناء التعلم مثل عسر القراءة واختلال الوظائف اللغوية (محمد علي كامل، ١٩٩٦، ٤٤).

ويقوم هذا المدخل على بعض الافتراضات منها: أن النمو السوي للجهاز العصبي المركزي ينطوي على خصائص كمية وكيفية تختلف عن النمو غير السوي من حيث الأبنية والتراكيب والوظائف، ويمكن التمييز بينها باستخدام بطاريات الاختبارات النفس عصبية. وحدوث أي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ينعكس تماما على سلوكه. ويلاحظ أن الفروض التي يقوم عليها المدخل النفسي العصبي تقترب من الفروض التي يقوم عليها كل من المدخل النمائي ومدخل العمليات النفسية الأساسية من حيث اعتبار النمو السوي هو الأساس والإطار المعياري الذي ينسب إليه مختلف أنماط النمو بالنسبة للأطفال ذوى صعوبات التعلم. ويعتبر كروكشانك Cruickshank (١٩٨٠) أحد العلماء الذين أكدوا على العلاقة بين صعوبات التعلم والحالة العصبية إذ ذكر بأن العجز الوظيفي العصبي يقود إلى عجز العملية الإدراكية التي بدورها تؤدى إلى صعوبات تعلم متعددة ومعقدة وفسر جادس (Gaddes, ١٩٨٠) علاقة علم النفس العصبي Neuropsychology مع صعوبات التعلم بأن علم النفس العصبي يتضمن عددا كبيرا من المعارف التجريبية وتعتبر تلك المعارف أساسية لفهم ومعالجة كل من الطفل الذي يعانى من تلف مخي والطفل الذي يعانى من صعوبة في التعلم ولديه عجز في الجانب الإدراكي، والمعرفي أو الحركي، فالأطفال الذين ينخفض تحصيلهم مع أن أنظمتهم العصبية تقوم بوظائفها بشكل طبيعي يمكن معالجتهم في العادة من خلال الأساليب السلوكية والتحفيزية. أي أن المعالجة السلوكية الخالصة تعتبر مناسبة للطفل المعافى عصبيا الذي ينخفض تحصيله، في حين أن الطفل الذي ينخفض تحصيله ويعانى من صعوبات تعلم نمائية يحتاج إلى دراسة أكثر تركيزا ومعالجة مختلفة (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ٦٠).

ورغم أن المدخل النفسي العصبي قدم الكثير من الاختبارات والأدوات ذات الطبيعة التشخيصية والتنبوئية لصعوبات التعلم وأفرز قدرا مقبولا من المصداقية كونه انطوى أيضا على طبيعة إكلينيكية من حيث التشخيص والعلاج، إلا أن التفسيرات التشخيصية في ظل هذا المدخل تحتاج إلى خبرات إكلينيكية ماهرة ومدربة.

وتشير "ليرنر" (Lerner, ١٩٧٦) إلى أن مدى واسعا من العلامات العصبية البسيطة للحد الأدنى لخلل المخ الوظيفي يمكن أن تظهر عند الأطفال خلال عملية التعلم، وأنه نظرا لان الجهاز العصبي للطفل لا يكون قد وصل إلى مرحلة النضج وأنه في حالة تغير دائم، وبالتالي يصبح من الصعب في أغلب الأحيان أن نفرق بين حالات التأخر في النضج وحالات الحد الأدنى لخلل الجهاز العصبي المركزي بالإضافة إلى أن معظم الاختبارات التي تهدف إلى تقييم الإشارات أو العلامات العصبية البسيطة هي اختبارات سيكولوجية أو سلوكية أكثر منها مقاييس نيرولوجية كما يحذر "سباك" Spache (١٩٧٦) من خلال استعراضه لعدد كبير من البحوث التي تناولت العلاقة بين إصابات الجهاز العصبي المشتبه فيها وصعوبات القراءة ، من التسرع في الربط بين جميع أنماط صعوبات القراءة وإصابة الجهاز العصبي على أساس الاشتباه دون التأكد بشكل قاطع من إصابة المخ أو خلل الجهاز العصبي، خاصة وان نتائج هذه البحوث لم تجد مؤشرات نيرولوجية في جميع حالات صعوبات التعلم(جاى بوند وآخرون، ١٩٨٨، ١٤٥)

ولقد تساءل بعض التربويون عن القيمة التربوية لتحديد فيما إذا كان الطفل الذي يعانى من صعوبة في التعلم لديه خللا مخيا أم لا. وقد ذهبوا إلى أن معرفة الإصابة المخية لا تعتبر بالضرورة من المعالجات التربوية إذ أن البحث في إصابة الدماغ يعتبر مضيعة للوقت إذا تم إجراؤه بغرض وصف البرنامج التربوي. وتعتبر العلاقة فيما بين الخلل الوظيفي الدماغي البسيط وصعوبات التعلم غامضة إذ أن البحث في هذا المجال يعتبر صعبا وذلك لعدم إمكانية إجراء التجارب على أدمغة الأطفال. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ٥٨،٥٩).

ورغم ما ذهب إليه "ستروم وآخرون" .Strom, et al (١٩٨٧) من أن المعلومات التفصيلية التي يقدمها التقييم النفسي العصبي تحسن من قدرة المختصين في المدرسة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، إلا أنه ليس ثمة الكثير من المعلومات التي يمكن استخدامها في تدعيم وتقوية التخطيط العلاجي وهو

الأمر الذي يمثل الهدف النهائي بجهود ومساعي التقييم النفسي العصبي (Lamminmaki T. , et al., ١٩٩٧).

٥- مدخل تجهيز المعلومات Information processing approach

يفترض هذا المدخل أن هناك مجموعة من ميكانيزمات التجهيز أو المعالجة داخل الكائن العضوي.كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة وأن هذه العمليات تفترض التنظيم والتتابع على نحو معين. ويسعى هذه المدخل إلى فهم سلوك الإنسان حيث يستخدم إمكاناته العقلية والمعرفية أفضل استخدام، فعندما نقدم للفرد المعلومات يجب عليه انتقاء عمليات معينة وترك أخرى في الحال من أجل إنجاز المهمة المستهدفة.

ويركز هذا المدخل على كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظميها، وفي ضوء ذلك ترجع "صعوبات التعلم" وفقا لهذا المدخل إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات (محمد على كامل، ١٩٩٦، ٤٦).

وينظر اتجاه تكوين وتناول المعلومات إلى العمليات العقلية ومنها عمليات الإحساس، والإدراك، والذاكرة، والتفكير على أنها متصل من النشاط المعرفي الذي يمارسه الأفراد في مواقف الحياة المختلفة. كما أنه من الصعوبة فصل هذه العمليات عن بعضها، لأنها متبادلة في الاعتماد على بعضها. والسبيل إلى فهم وظيفة كل عملية من هذه العمليات، وتأثير كل منها على الأخرى هو دراسة كيفية تكوين وتناول المعلومات لدى الأفراد (أنور الشرقاوي،١٩٩٢، ٩٥)

ويشير عبد الوهاب كامل (١٩٩١، ١٤١) إلى أن صعوبات التعلم ترجع إلى وجود درجة من درجات إصابات المخ، والتي تعتبر شرطا معوقا يؤدى إلى ظهور مشكلات في تشغيل المعلومات سواء كانت متتابعة أو متزامنة، ويتم تشغيل المعلومات بصورة متتالية أو متتابعة عن طريق التعامل مع المثيرات بنظام معين محدد مسبقا بهدف الوصول إلى حل مشكلة ما ، أما تشغيل المعلومات المتزامن أو المتواقت فانه يتم في حالة وجود المعلومات أو المثيرات كوحدة متكاملة (مسألة رياضية مثلا)، أو إيجاد علاقات متداخلة كالتعرف على الوجوه، أو مصفوفة المتشابهات.. الخ، وأخيرا فهناك تشغيل المعلومات المركب أو المتكامل وهو الذي يقوم على الوحدة بين المدخلين السابقين.

ويرى فتحي الزيات (١٩٩٨، ١٩٠) أن محك التباعد القائم على التباين بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع لدى ذوى صعوبات التعلم يمكن أن يرجع إلى:

- ضحالة البنية المعرفية لديهم والافتقار إلى قاعدة من المعلومات. مما يؤثر على حجم وفاعلية شبكة ترابطات المعاني. ومما يؤدى إلى صعوبة تنظيم المعرفة لديهم في أطر ذات معنى.
- وهذا يؤدى إلى عدم قدرتهم على اشتقاق أساليب أو استراتيجيات ملائمة، فضلا عن ضعف قدرتهم على تقويم الاستراتيجيات خلال الأداء على المهام والأنشطة المعرفية المختلفة.
- وتؤدى عدم قدرتهم على اشتقاق الاستراتيجيات إلى تنمية الميل لديهم إلى الاعتماد على الإستراتيجيات أو الحلول الجاهزة التي يقدمها الآخرين. وهذا بالتالي يؤدى إلى ضعف وتقليص التنشيط أو الاستثارة الداخلية، فتنحسر قدراتهم وفاعلياتهم على تجهيز ومعالجة المعلومات.

ولقد أيد "سترنبرج وواجنر" Sternberg & Wagner (١٩٨٢) وجهة النظر التي تفسر صعوبات التعلم كنتيجة للآلية المحدودة للمهارات الأساسية اللازمة للأداء الأكاديمي، فهما يعتقدان أن العديد من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يظهرون اضطرابا في الانتباه عند أداء المهام التي وصل أداء أقرانهم فيها إلى درجة الآلية وينسحب هذا الإخفاق في الآلية على كل مستويات التجهيز، وكذلك على عمليات التنفيذ العليا التي تحكم الوظائف المعرفية. كما توصل كل من "كاى، وجالجر" Chi & Gallagher إلى أن المصدر الرئيسي لبطء التجهيز لدى الأطفال مقارنة بالكبار يكمن في مرحلة اختيار الاستجابة. ومن ثم فان التلاميذ ذوى صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يجهزون المعلومات ببطء عن أقرانهم في نفس العمر الزمني (Gearheart, ١٩٨٥).

رابعا: تشخيص صعوبات التعلم

أن أي عمل علاجي لا يقوم على نتائج التشخيص الدقيق يكون احتماله الفشل وضياع الوقت والجهد لكل من التلميذ والمعلم المعالج ويرى "جاى بوند وآخرون" (١٩٨٤، ١٩٥-١٩٨) أن الهدف من التشخيص هو جمع المعلومات التي تفيد في وضع الخطة العلاجية حيث أنه ليس من الممكن التوصل إلى برنامج علاجي سليم إلا عن

طريق فهم دقيق للعوامل الأساسية المسببة للصعوبة، وتشخيص دقيق لحاجاته الفعلية ولخصائصه الفردية. ويرى أن للتشخيص نمطان:

الأول: يهدف إلى تقصي الأسباب التي أدت إلى الحالة. وهو نمط غالباً ما يكون عقيماً لا جدوى منه في وضع ووصف أسلوب العلاج.

الثاني: هو نمط التشخيص العلاجي لما يعانى منه التلميذ حاليا بهدف وضع برنامج علاجي لتعليمه. ويعتمد على تحديد نقاط القوة والقصور في قدرة التلميذ، والبحث عن الخصائص الكائنة في بيئته والظروف التي تحتاج إلى نوع من التصحيح والتكييف بما ييسر للتلميذ إحراز التقدم في البرنامج العلاجي.

ويعتبر تشخيص صعوبات التعلم والتعرف على الأطفال الذين يعانون منها في وقت مبكر من الضرورة بمكان حيث يمكن التدخل العلاجي المبكر لها ومن ثم تخفيف حدة تأثيرها على هؤلاء الأطفال، ويشير كوخ وبيكر" ((Keogh & Becker, ١٩٧٣ إلى أن هناك اتفاق عام لدى فئات المهتمين بالأطفال ذوى صعوبات التعلم بأهمية الكشف المبكر عن هؤلاء الأطفال وتحديدهم وتصنيفهم. وتشير الدراسات التي اهتمت بالكشف المبكر إلى أن قابلية الأطفال ذوى صعوبات التعلم لإحراز أي تقدم أو نجاح تربوي تتضاءل باضطراد مع تأخر الكشف عنهم وان الكشف المبكر يؤثر تأثيرا إيجابياً على فعالية البرامج والأنشطة المعدة لعلاجهم، ويذكر فتحي الزيات (١٩٩٨، ٢١٤-٢١٥) أن الاهتمام بالكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم يقوم على افتراضات نذكر منها ما يلي:

١- أن صعوبة التعلم عند الطفل تستنفذ جزءاً عظيماً من طاقاته العقلية والانفعالية، وتسبب له اضطرابات تترك بصماتها على مجمل شخصيته.

٢- أن الطفل ذو صعوبة التعلم هو من ذوى الذكاء العادي على الأقل، ومن ثم فانه يكون أكثر وعياً بنواحي فشله الدراسي في المدرسة واستشعاره بانعكاسات ذلك على البيت، مما يولد لديه أنواعا من التوترات النفسية.

٣- عدم الاهتمام بالكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم إنما يهيأ الأسباب لنمو هؤلاء الأطفال تحت ضغط الاحباطات المستمرة، فضلاً عن إبعادهم عن اللحاق بأقرانهم وتداعيات ذلك على الطفل والأقران.



٤- أن المدرس هو أكثر الأشخاص وعياً بالمظاهر أو الخصائص السلوكية التي ترتبط بذوي صعوبات التعلم وبذلك يكونوا أكثر العناصر إسهاماً في الكشف المبكر عن ذوى الصعوبات والمشاركة في وضع وتنفيذ البرامج العلاجية لهم.

وتشير تعريفات صعوبات التعلم المتعددة ونتائج الدراسات والبحوث في هذا المجال إلى ثلاث محكات يمكن استخدامها للتعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هي: محك العمليات النفسية، محك إصابة الدماغ، ومحك التباعد والتباين بين تحصيل الطفل وإمكاناته الحقيقية. إلا أن هناك عددا من المحكات تستخدم بصورة كبيرة بين العاملين في هذا المجال للتعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ٢٣-٣٢).

وهذه المحكات هي:

١- محك التباعد Discrepancy criterion

ويعتمد هذا المحك على تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم من خلال ما يظهرونه من تباعد في أحد الجوانب الثلاثة التالية:

أ- تباعد مستوى النمو العقلي العام أو الخاص عن مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ.

ب- التباعد في نمو بعض الوظائف العضوية مثل اللغة والانتباه والحركة.

ج- تباعد مستوى تحصيل الطفل عن معدل تحصيل الأطفال الآخرين من نفس السن.

ولحساب التباعد بين الذكاء والتحصيل يشير "فليتشر وآخرون" (Fletcher, et al., ١٩٩٤) إلى أنه توجد أربع طرق لحساب التباعد في هذا الجانب وهي:

- طريقة الانحراف عن مستوى الصف.
- حساب التباعد بين التحصيل الفعلي والمتوقع.
- مقارنة نسبة الذكاء والتحصيل باستخدام الدرجات المعيارية.
- طريقة انحدار الذكاء على التحصيل.

ورغم اعتماد نموذج التباعد بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع أسلوباً رئيساً في تعريفات صعوبات التعلم، وتمثل ذلك في دراسة "هيدمان" Hidman C.F (١٩٨٦) لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام محك التباعد علي عينة من التلاميذ تم تصنيفهم كحالات صعوبات تعلم بواسطة فريق المدرسة وعند أعاده تشخيص هذه

الحالات مرة أخري باستخدام محك التباعد، أظهرت النتائج أن التباعد بمقدار (٢) انحراف معياري بين الذكاء والتحصيل أدى إلى استبعاد عدد كبير من التلاميذ الذين صنفهم فريق المدرسة كحالات صعوبات تعلم .

ومن الدراسات التي تناولت محك التباعد في التعرف على ذوي صعوبات التعلم دراسة "سوزان" Susan (١٩٨٢) على عينة من العاديين وذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية طبق عليها اختبارات تحصيلية واختبار ذكاء، وتوصلت إلى أن هناك تباعداً بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع بالنسبة لذوي صعوبات التعلم، ولا يوجد فروق في الذكاء بينهم وبين التلاميذ العاديين.

إلا أن بعض الدراسات ركزت على استخدام التقديرات المدرسية وتوصيات فريق التقييم في المدرسة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم ومن هذه الدراسات دراسة "ديسانتو" Disanto (١٩٩٠) لتقويم فاعلية استخدام نموذج التباعد في تشخيص صعوبات التعلم والكشف عن مدى الاتفاق بين التشخيص الاكلينكي ومؤشرات التباعد على عينة تم تشخيصها باستخدام ثلاثة مصادر مختلفة هي: فريق للمقابلات الشخصية، وتقارير كتابية، وبيانات إحصائية، توصل إلى قابلية محك التباعد للتطبيق وأن استمرار استخدامه يدعم توصيات فريق التشخيص والعاملين بالتربية الخاصة .

ودراسة "ريفرز ، وسميث" Rivers & Smith (١٩٨٨) على عينة مكونة من (٢٠٠) تلميذ في المرحلة الابتدائية مصنفين كحالات صعوبات تعلم بناء على التقديرات المدرسية لتحديد مدى الاتساق بين ثلاثة معايير مختلفة في تحديد الحالات التي تستحق الاستفادة من خدمات التربية الخاصة، وتتمثل هذه المعايير في التباعد الدال بين نسبتي الذكاء اللفظي والعملي، والفروق بين الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال، والتباعد الدال بين نسبتي الذكاء والتحصيل . وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود اتساق بين المحكات الثلاثة في تحديد ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى أن حوالي ٦٠ ٪ من التلاميذ المصنفين كحالات صعوبات تعلم حصلوا على نسب ذكاء أقل من المتوسط، ولم يظهروا تباعد دالا بين نسبتي الذكاء اللفظية والعملية، وكذلك لم يظهروا تباعداً دالاً بين الذكاء والتحصيل. كما تشير النتائج إلى عدم اتفاق نتائج استخدام المحكات الثلاثة في تحديد حالات صعوبات التعلم مع نتائج استخدام التقديرات المدرسية في تحديد هؤلاء التلاميذ، وهذا يدعو إلى ضرورة الاعتماد على أي من هذه

المحكات بالإضافة إلى التقديرات المدرسية في تشخيص حالات صعوبات التعلم.

وكذلك دراسة "ماكميلان وآخرون" Macmillon , Et Al (١٩٩٨) التي هدفت إلى دراسة التباين بين تعريفات صعوبات التعلم والممارسات المدرسية على عينة من تلاميذ صفوف الثاني والثالث والرابع الابتدائي بمدارس جنوب كاليفورنيا إلى أن ٣٠٪ فقط اعتبروا ذوي صعوبات تعلم حسب قوانين الولاية حيث حققوا تباعد بين الذكاء والتحصيل يبلغ (٢٢) نقطة ولديهم درجة ذكاء (٨٢) أو أعلى ، كما أن أكثر من نصف التلاميذ الذين صنفتهم المدارس بأنهم ذوي صعوبات تعلم لم تنطبق عليهم شروط التأهل حسب المعايير فبعضهم لديه نسبة ذكاء (٨٢) فأكثر ولكن لم يظهروا التباين المطلوب وبعضهم لم يحقق نسبة الذكاء (٨٢) أو أكثر ولم يحقق أيضاً التباين المطلوب (٢٢ نقطة) ، ورغم ذلك تؤكد الدراسة عدم إغفال دور فريق التقييم بالمدارس الذي يستخدم المداولات والمعلومات والتقييمات المتاحة لهم .

ومن جانب آخر هناك دراسات تضمنت تحفظات عند استخدام معادلات حساب التباعد ومنها دراسة "فورنس وآخرون" Forness , Et Al. (١٩٨٣) لبحث مدى التناقص بين المعادلات التي تستخدم في حساب التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم على عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية، وجد الباحثون فروقاً واضحة عند تحديد ذوي صعوبات للتعلم، وأن القرار المتخذ من جانب مدرسة ما في اختيار معادلة معينة من بين عدة معادلات لتحديد ذوي صعوبات التعلم ليس قراراً حكيماً أو عادلاً ، إذ أن مثل هذا القرار له آثاره الاجتماعية والاقتصادية ، ويبقى الأمر مرهوناً بتغيرات المستقبل وقدرته في تحديد هذا التناقص الشديد بين المحكات المستخدمة في تشخيص من يعانون من صعوبات في التعلم .

وبغض النظر عن مزايا وعيوب التباعد بين الاستعداد والتحصيل باعتباره سمة مميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم فثمة مسألة تتعلق بالامتثال لما تحدده القوانين التعليمية لكل نظام تعليمي من أجل تحديد الأطفال الذين هم في حاجة إلى الخدمات التي تقدمها لذوي صعوبات التعلم. وإذا كان مفهوم الانخفاض غير المتوقع للتحصيل يتسم بالوضوح الكافي، إلا أن الفعاليات التشخيصية كانت موضوعاً لنقاش وجدل كبير حول الكيفية التي يتم من خلالها الوصول إلى أفضل الطرق لحساب التباعد بين الاستعداد والتحصيل.

٢- محك الاستبعاد Exclusion criterion

ويعتمد هذا المحك في تشخيصه لصعوبات التعلم على استبعاد الحالات التي يمكن تفسيرها بتخلف عقلي عام أو إعاقة سمعية أو بصرية أو اضطرابات انفعالية شديدة أو حرمان بيئي وثقافي، أو نقص حالات فرص التعلم، حيث أن تعريف صعوبات التعلم يستبعد هذه الحالات وان كانت تعاني من صعوبات في التعلم.

٣- محك التربية الخاصة Special Education Criterion

ويعتمد هذا المحك على فكرة أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعليم تتناسب مع صعوباتهم، وتختلف عن الطرق العادية في التعلم.

والتلميذ لكي يكون مؤهلاً للتربية الخاصة والخدمات ذات الصلة فإنه يجب تقييمه بصورة منهجية وإثبات أنه مؤهل باعتباره يعاني عجزاً أو صعوبة، وذلك عن طريق استيفاء محكات محددة لحالات الصعوبة التعليمية. وبعد أن تكتمل إجراءات التقييم وتدرس الخيارات المتاحة وتتخذ توصية نهائية تؤيد أو تعارض إلحاقه ببرنامج التربية الخاصة المناسب. (MacMillan, et al., ١٩٩٨)

وفي إطار التشخيص العلاجي اقترح الباحثون مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تعتبر ضرورية لتشخيص صعوبات التعلم، وتوضح كيفية الانتقال من التشخيص إلى العلاج وفق أسس علمية سليمة (Kirk & Gallagher, ١٩٧٩) (Kirk & Kirk , ١٩٧١) (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨) وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي:

أ- تحديد نوع الصعوبة من حيث كونها عامة أو خاصة، وتحديد ما إذا كان الطفل يتمتع بقدرة عقلية عادية ومع ذلك يقل تحصيله الحالي عن المستوى المتوقع منه.

ب- القيام بتحليل سلوكي لتحديد طبيعة المشكلة من خلال تقييم الأداء الفعلي للطفل. لمعرفة وتحديد الجوانب الخاصة التي يفشل فيها ومواضع المشكلات التي يعاني منها. فهل ترجع صعوبة القراءة لعدم قدرته على التعرف على الحروف الهجائية أم أنه يعجز عن القراءة لأنه تنقصه المعرفة بالصوتيات، أم أن صعوبة القراءة ترجع إلى معاناته من مشكلات إدراكية من نوع آخر.

ج- تحديد العوامل البيئية والنفسية والعضوية المرتبطة بصعوبة التعلم التي يواجهها

الطفل، وذلك من خلال نتائج الاختبارات المختلفة وذلك لاستبعاد وجود أي إعاقات تكمن خلف هذه الصعوبة.

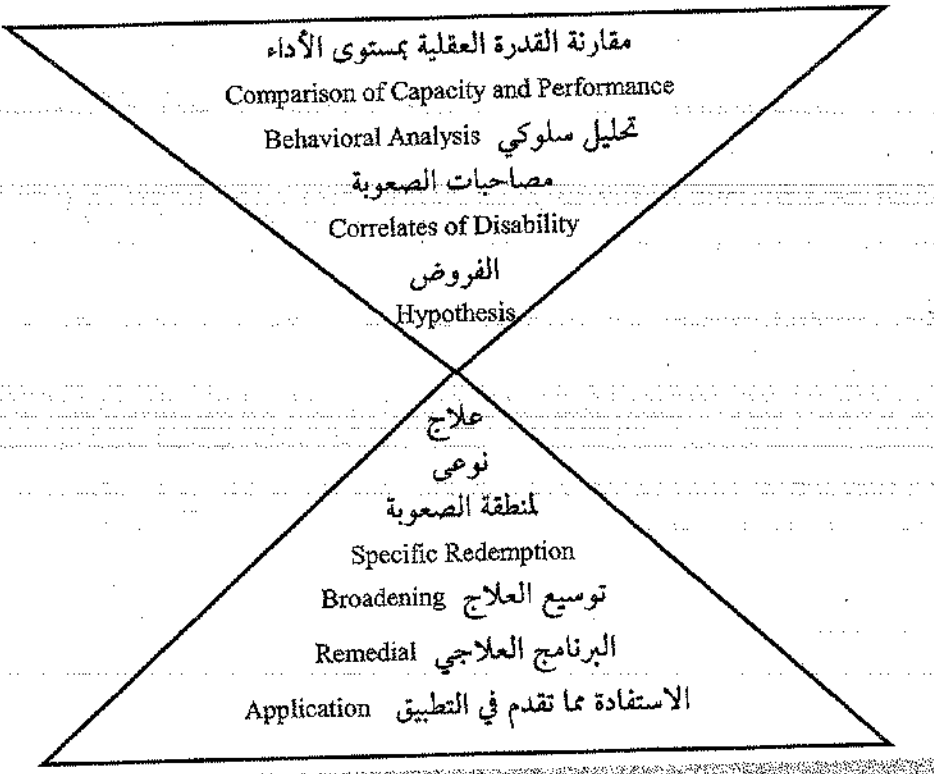
د- تقديم بعض الفروض حول تشخيص حالة الطفل بناء على البيانات المتوفرة عن طبيعة المشكلة والعوامل المرتبطة بها والتي تم تحديدها من خلال الخطوات السابقة، وتعتبر هذه الخطوة هامة لتقرير العلاج المناسب.

هـ- اقتراح البرنامج العلاجي على ضوء الفرضيات التشخيصية، وتتضمن تحديدا للأهداف التعليمية والمواد التعليمية المناسبة وطرائق تدريسها، مع الأخذ في الاعتبار مواطن القوة ومواطن الضعف عند الطفل.

ولقد وضع "جالاجر وآخرون" Gallager, et al., (١٩٦٢) نموذجا يصف فيه الخطوات والإجراءات لكيفية الانتقال من التشخيص إلى العلاج بناء على أسس علمية سليمة (شكل ١).

ومن خلال نموذج "جالجر" يمكن استخلاص الخطوات التالية :

- مقارنة القدرة العقلية بمستوى الأداء وتحديد ما إذا كان هناك تباعداً دالاً بين المستوى المتوقع والمستوى الفعلي في التحصيل.
- تحليل ووصف سلوكي شامل للصعوبة، وتحديد الصعوبة النوعية في القراءة والكتابة، وهل يرجع هذا القصور إلى قصور محدد في عمليات فرعية محددة؟
- تحديد العوامل التي تكمن أو ترتبط بالصعوبة مثل: تحديد ما إذا كانت صعوبة التعرف على الكلمة ترجع أو ترتبط بمشكلات الذاكرة البصرية أو إلى عدم قدرته على استخدام استراتيجية مناسبة وهكذا.
- وضع فروض تشخيصية دقيقة ومحكمة بناء على الخطوات السابقة، وتعد هذه الفروض أساسا لتخطيط العلاج المناسب حيث يقابل كل مكون تشخيصي مكون علاجي في كل مجال من مجالات الصعوبة في القراءة والكتابة.
- تطبيق العلاج من خلال تخطيط جيد لكيفية التطبيق والوسائل المستخدمة.
- يتم توسيع دائرة العلاج ليشمل ما هو أبعد من علاج الضعف في العملية الفرعية ليشمل القراءة الصحيحة لمواد جديدة لم يتم التدريب عليها (Bateman, ١٩٦٧).



شكل(١) مخطط توضيحي لخطوات التشخيص العلاجي في نموذج جاجر وآخرون ١٩٦٢

وفي نفس الإطار يشير كيرك وكالفانت (١٩٨٨، ٨٣-٨٩) إلى أنه لتشخيص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة يجب اتباع خطة منظمة في التقييم تساعد على معرفة جوانب القوة والضعف لديهم وتقود بالتالي إلى برامج علاجية ملائمة وفق المخطط الموضح بالشكل رقم (٢).

ويشير المخطط إلى المراحل التالية:

١- مرحلة التعرف على الأطفال الذين ينخفض مستوى تحصيلهم الأكاديمي عن مستوى عمره وصفه.

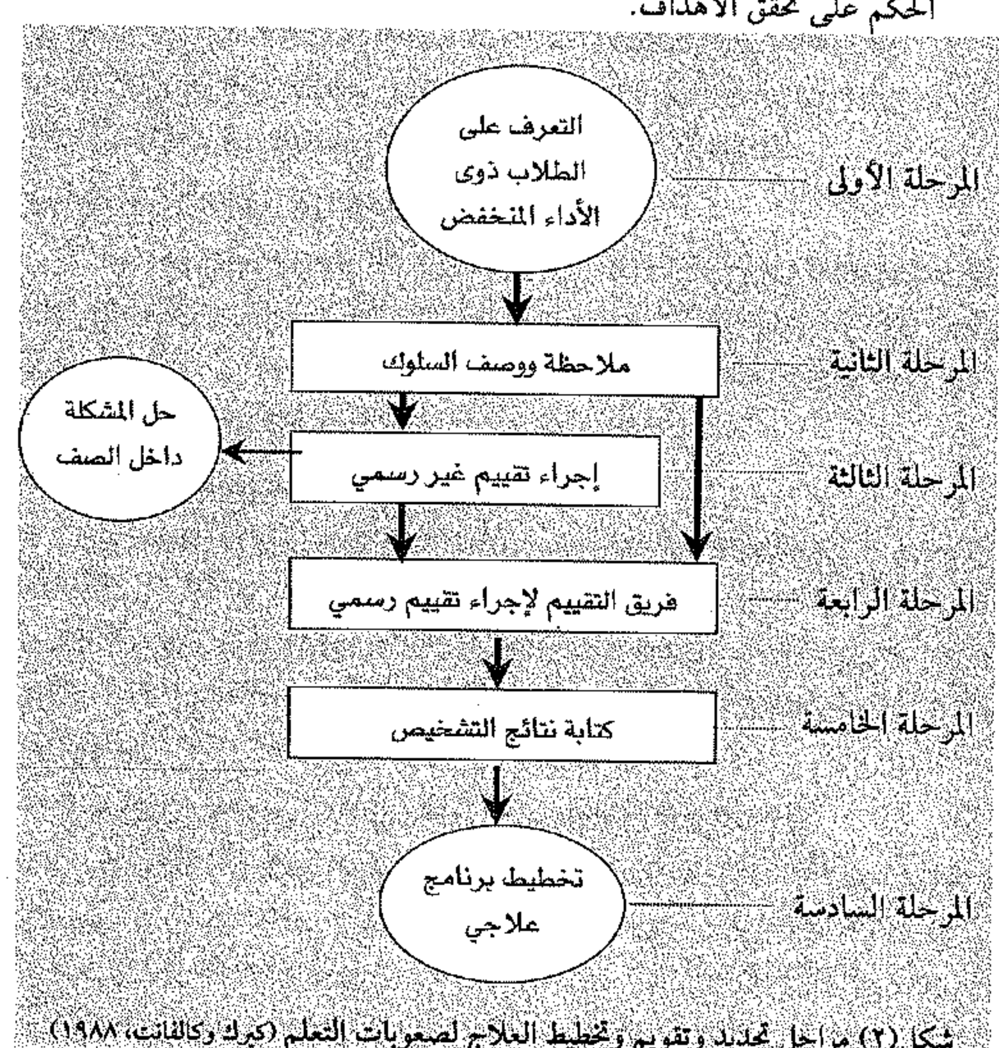
٢- مرحلة ملاحظة ووصف السلوك عن طريق ملاحظة الطفل أثناء القراءة أو تطبيق اختبارات القراءة وتحديد مستوى القراءة ونوع الأخطاء التي يقع فيها.

٣- مرحلة التقييم غير الرسمي لتحديد ما إذا كانت هناك عوامل خارجية تسهم في المشكلة مثل الحرمان البيئي أو الثقافي أو الحرمان الحسي.

٤- إجراء تقويم لمشكلة الطفل صاحب الصعوبة بواسطة فريق من المتخصصين لتحديد طبيعة المشكلة والتأكد من دقة التشخيص النوعي لموطن الصعوبة في الخطوات السابقة.

٥- كتابة نتائج التشخيص في عبارة تشخيصية تفسر عدم قدرة الطفل على التعلم، وتحديد العوامل التي يظهر بأن لها علاقة بصعوبة إحراز الطفل نجاحا في تعلم القراءة أو الكتابة.

٦- تخطيط البرنامج العلاجي بناء على فرضيات التشخيص بحيث يتضمن: وصفا لأداء التلميذ، ووضع الأهداف، وتحديد الخدمات التي ستقدم للتلميذ، وتاريخ البدء في تقديم الخدمات ومدة استمرارها، مع تحديد إجراءات التقويم ومحكات الحكم على تحقق الأهداف.



شكل(٢) مراحل تحديد وتقويم وتخطيط العلاج لصعوبات التعلم (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨)

خامسا : علاج صعوبات التعلم

لقد وضعت العديد من الأساليب التربوية التي تهدف إلى علاج صعوبات التعلم عند الأطفال، ولقد قامت بعض هذه الأساليب على أساس العمل على علاج جوانب القصور التي تؤدي إلى المشاكل الدراسية والسلوكية وذلك بهدف المساعدة على الوصول إلى تحسين الأداء الأكاديمي. أما البعض الآخر من الأساليب فقد ركز على العمل على علاج القصور الأكاديمي والسلوكي مباشرة دون الخوض في المسببات.

وعند استعراض الأساليب التعليمية المختلفة التي تستخدم مع الأطفال الذين يواجهون صعوبات خاصة في التعلم، نجد أن طرق التدريب على العمليات النفسية، وطرق تحليل الواجب التعليمي، والطرق التي تلجأ إلى دمج الأسلوبين معا، من بين أكثر الاستراتيجيات شيوعا في الاستخدام في معظم النظم المدرسية.

١- التدريب القائم على العمليات النفسية

يفترض مقترحو هذا الأسلوب أن هذه العمليات تدخل في الموضوعات الدراسية، وانه يمكن تدريب الأطفال عليها كي يتحسن أداؤهم فيها. فالطفل الذي يعتقد أنه يعاني من مشاكل في القراءة بسبب صعوبات في الإدراك البصري سوف يدرب على مهارات الإدراك البصري قبل أن يتعلم القراءة.

٢- التدريب القائم على تحليل الواجب التعليمي

يقصد بهذا الأسلوب التدريب المباشر على مهارات محددة ضرورية. ويسمح هذا الأسلوب للطفل بأن يتقن عناصر المهمة ومن ثم يقوم بتركيب هذه العناصر بما يساعد على تعلم وإتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل، وفي موضوعات القراءة والكتابة يتم تبسيط المهمات إلى النقطة التي يتمكن الطفل من الاستجابة عليها بشكل مريح ومن ثم ينتقل خطوة بعد خطوة إلى السلوك الأكثر تعقيدا.

٣- الجمع بين أسلوبي التدريب على العمليات وتحليل الواجب

يجمع هذا الأسلوب بين مزايا التدريب على العمليات ومزايا تحليل الواجب التعليمي في برنامج علاجي واحد. وفي إطار هذا الأسلوب فان طفلا ما قد يظهر صعوبة في تمييز الأشكال الهندسية، وقد يترتب على هذه المشكلة الإدراكية أن يجد الطفل صعوبة في تمييز أشكال الحروف الهجائية، وفي هذه الحالة يجب أن تهدف الجهود

العلاجية إلى تعليم الطفل أشكال الحروف أكثر من اهتمامها بتعليمه الأشكال الهندسية في حد ذاتها طالما أن تمييز الحروف هو الهدف المباشر والنهائي. والادعاء أو الجزم بفاعلية أحد هذه الأساليب على الأخرى يعتبر أمرا غير مقبول. فقد يحتاج المدرس إلى تطبيق الأسلوب الأكثر ملائمة للطفل وحاجاته في مرحلة نمائية محددة (كسيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ٨٩-٩٦) ، (فتحي عبد الرحيم، ١٩٨٨، ١١٨-١٢١) ، (Hallahan and Kauffman, ١٩٨٢)

وقد حدد (Johnson and Morasky, ١٩٨٠) بعض القواعد اللازمة لعلاج صعوبات التعلم منها:

أ- أن يكون العلاج والتدريس مباشرا تجاه مستوى النمو.

ب- أن تؤثر النشاطات العلاجية في تناسق مع مستويات الاستعداد عند الأطفال.

ج- أن يشتمل البرنامج التدريبي على المناطق اللفظية وغير اللفظية.

وأشار سيد عثمان (١٩٩٠، ٣٨-٤٦) إلى الأسس العامة التي ينبغي أن تراعى في أي برنامج أو عمل علاجي في مجال التعلم المدرسي نذكر منها:

أ. التعليم العلاجي قائم على كل ما يقوم عليه التعليم من مبادئ متعارف عليها، إلا أنه ذو طبيعة خاصة تستمد من أنه يركز على مساعدة صاحب الصعوبة على تخطيها، وكما في غيره من التعليم يتم تحديد الأهداف والممارسات المناسبة والأنشطة العلاجية بصورة متكاملة ومترابطة مع سائر الأنشطة التعليمية التي ينخرط فيها التلميذ.

ب. الاهتمام بالتلميذ صاحب الصعوبة ككل، وحتى يستفيد من البرنامج العلاجي ينبغي تحريره من الآثار الانفعالية التي تكونت حول منطقة الصعوبة، وتوفير وسط التعليم أو بيئة التعليم التي تعطى له الفرصة لتحريك دافعيته ليحقق نجاحا جزئيا يقوده إلى نجاحات متدرجة وسط جماعة من أقرانه في اتجاه التغلب على الصعوبة التي يعانى منها والمصاحبات المرتبطة بها.

ج. أن تكون المكونات الأساسية للبرنامج العلاجي واضحة في مستوياتها وتدرجها، وان يتم تقييم المحتوى من خلال أساليب وأنشطة مختارة لها جاذبيتها وبصورة مجزأة ميسرة تمكن من اكتساب المحتوى وإتقانه.

د. حصر الاهتمام في العلاج على ما هو واضح من مظاهر الصعوبة في التعلم وأعراضها، وعليها ينصب التعديل والتشكيل والتغيير، والبدء في تعديل ما ينبغي علاجه أولاً والانتقال إلى ما بعده مما هو مترتب عليه في خطوات جزئية تعزز تعزيزا مناسبا، مع تقويم التعديل باستمرار خلال فترة التدريب العلاجي والإفادة من نتائجه.

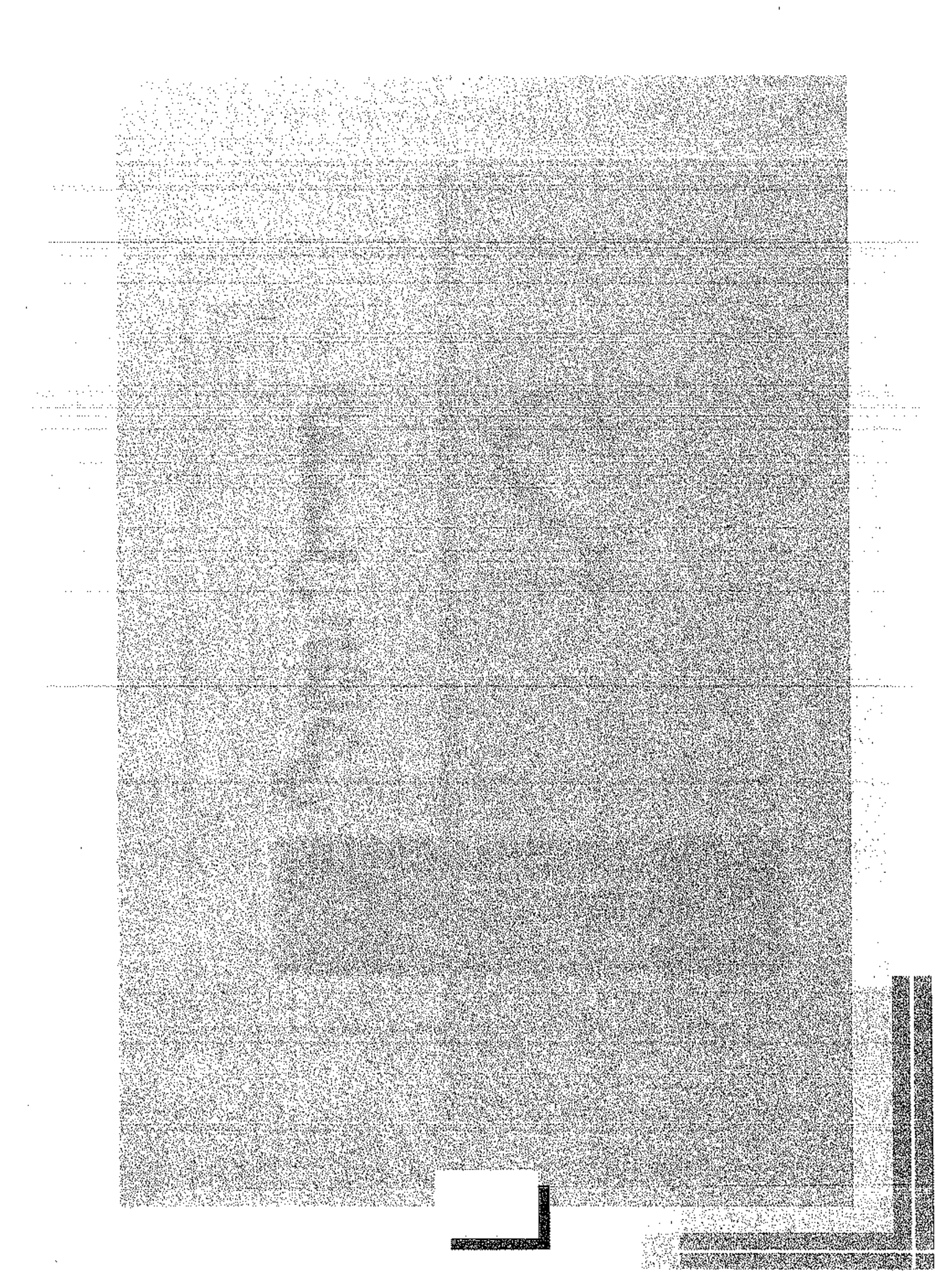
هـ. الاتساع والتنويع في أنشطة التعليم العلاجية بحيث تتضمن تدريبات حسية وحركية ومعرفية في نشاط جماعي مع عدم تجاهل نواحي القوة المرتبطة بالصعوبة والتي يمكن استثمارها للتغلب على الصعوبة ذاتها.

هذا ونرجح أن أكثر الأساليب فعالية في التعامل مع من يعانون من صعوبات التعلم هو التدريس والتعامل معهم بشكل مباشر وليس التركيز على العمليات المعرفية المسئولة عن المهارات الأكاديمية حيث أن التركيز على الناحية الأكاديمية سوف يؤدى بالطبع إلى التعامل مع العمليات النفسية مثل الذاكرة والانتباه والإدراك، بينما التعامل مع العمليات المعرفية النفسية سوف لا يؤدى بالضرورة إلى التحسن الأكاديمي.

الفصل الثاني

2

صعوبات تعلم القراءة والكتابة



الفصل الثاني
صعوبات تعلم القراءة والكتابة

أولاً: صعوبات تعلم القراءة Reading Disabilities

تشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، أن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي. فهي تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ وتقوده إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقى، والقلق، والافتقار إلى الدافعية (Carnine, Silbert and Kameenui, ١٩٩٠).

ويرى ليون (Lyon, ١٩٩٥) أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا. وان ٨٠٪ من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة ويرى "هاريس و سيباي" (Harris & Sipay , ١٩٩٠) أن نسبة ذوى صعوبات القراءة تصل إلى ما بين (١٠-١٥ ٪) من مجتمع أطفال المدارس. وفي الدراسة التي قام بها كل من "كيرك وإلكنز" (Krik and Elkins, ١٩٧٥) توصلا إلى أنه ما بين (٦٠-٧٠٪) من الأطفال المسجلين في برامج ذوى صعوبات التعلم كانوا يعانون من صعوبات في القراءة.

وتوصل تورجسن (Torgesen, J.,١٩٨٨) إلى حدة وشيوع اضطرابات الأداء على المهام المتعلقة بالذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم التي قد تكون نتيجة لعدم كفاءتهم في استقبال أو تقديم الملامح الصوتية للغة مما يترتب عليه ضعفهم في مهارات التعرف على الكلمة وتحديدها.

وفي جمهورية مصر العربية وجد أحمد عواد (١٩٨٨) أن صعوبات الكتابة ثم صعوبة التعبير يليها صعوبات القراءة ثم الفهم،هي أكثر الصعوبات شيوعا في اللغة العربية لدى عينة يبلغ عددها (٢٥٤) طفلا من الصف الخامس الابتدائي . وفي السعودية توصل فتحي الزيات (١٩٨٩) إلى أن أكثر صعوبات التعلم شيوعا هي

الصعوبات المتعلقة بالانتباه والفهم والذاكرة يليها الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي فصعوبات الإنجاز والدافعية.

وفي دراسة أجريت في قطر (١٩٩٢) وجد أن صعوبات القراءة والكتابة هي أكثر الصعوبات شيوعا بين تلاميذ المدرسة الابتدائية يليها الصعوبات في الدافعية ثم صعوبات الانتباه والذاكرة . وفى دراسة أجريت في عمان (١٩٩٣) وجد أن صعوبات الحساب تحتل المرتبة الأولى بالنسبة للذكور والإناث ، يلي ذلك صعوبات التعبير لدى الذكور والكتابة لدى الإناث ،ثم الصعوبات المتعلقة بالكتابة لدى الذكور والتعبير لدى الإناث وأخيرا الصعوبات المتعلقة بالقراءة لدى الذكور والإناث معا (أنور الشرقاوي ، ١٩٩٦).

أما في دولة الإمارات فقد وجد فيصل الزراد (١٩٩١) أن صعوبات التعلم الأكاديمية المنتشرة بين التلاميذ مرتبة حسب الأهمية هي : صعوبات الحساب، صعوبات التعبير، صعوبات الكتابة ، صعوبات القراءة ، وفي نفس الاتجاه توصل محمد البيلي وآخرون (١٩٩١) إلى أن صعوبات تعلم الرياضيات أكثر انتشارا يليها صعوبات تعلم اللغة العربية ثم المادتين معا.

وبمقارنة ذوى النمو العادي في القراءة بذوي الصعوبات فيها وجد أن ذوى الصعوبات يفتقرون إلى تعلم استخدام دلالات الحروف للتعرف على الكلمات. وان ٨٣٪ من تلاميذ الصف الثاني ذوى صعوبات القراءة لديهم قصور في معرفة ونطق واستخدام الحروف والأصوات. كما كانت هذه النسبة ٧٠٪ بالنسبة لتلاميذ الصف السادس (Vellutino and Denkla, ١٩٩٠).

ويذكر سامي عبد الله (١٩٨٣، ١٢٦-١٢٧) أن كل تعريفات القراءة تقع ضمن مجموعتين: الأولى تنظر إلى القراءة على أنها عملية فك الرموز، وتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكل اللغة المنطوقة المسموعة. والثانية ترى أنها عملية فهم comperhension حيث أن المقصود من قراءة أي مادة هو فهم محتواها. وتحويل الرموز إلى معان وعلى الرغم من أن هناك فروقا بين هاتين المجموعتين، إلا أن معظم الباحثين يتفقون على أن عملية القراءة تشمل على الأقل الإدراك والتعرف على الحرف والكلمة وفهم المعاني التي تصل عن طريق الكلمات المكتوبة.

وعلى ضوء ما تقدم تتضح أهمية تناول صعوبات القراءة والكتابة تحليلاً وتشخيصاً وعلاجاً إذ أن القراءة والكتابة يمثلا الوسيلة الأساسية لكل المدخلات

الأكاديمية وأن أي فشل مدرسي يرتبط دائمـا بالفشـل في امتلاكـهما. وتنقسـم معالجـة صعوبات القراءة في هذا الفصل إلى النقاط الأساسية التالية:

١- المتطلبات السابقة للتحصيل في مهارات القراءة.

٢- المكونات الرئيسية لمهارة القراءة.

٣- مؤشرات صعوبات القراءة.

٤- الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات القراءة.

٥- تقييم وتشخيص صعوبات القراءة.

٦- علاج صعوبات القراءة.

١- المتطلبات السابقة للتحصيل في مهارات القراءة الأساسية

تذكر "ليرنر" Lerner (١٩٨١) أن فحص فنون اللغة أظهر أن القراءة تتطـور بعـد الاستماع والكلام لكنها تسبق الكتابة، وحتى يحقـق التلميـذ النجـاح في تعلـم القـراءة يجب أن تكون مهارات الاستماع ومهارات اللغة المنطوقة لديه على الأقـل في المسـتوى الأدنى من الكفاية. ولقد ذكر "فيـنزكي" Venezky (١٩٧٥) بـأن اكـثر المـهارات أهميـة والتي تعتبر ضرورية لتطوير مهارات معرفة الكلمـات هـي: الانتبـاه إلى اتجـاه الحـروف وترتيبها ضمن الكلمة وتفصيلات الكلمات.

والتلميذ الذي يمتلك جميع هذه المهارات لن يعكس أو يقلب الحرف، ولن يحاول معرفة الكلمة ونطقها بالاعتماد على نظرة خاطفة للحـرف الأول أو الحرفـين الأولـين من الكلمة.

أما المهارات الضرورية للترميز طبقا لما ذكره "فينزكي" فهي القدرة على التمييـز بـين الحروف وربط الأصوات مع رموزها المكتوبـة ، وربـط الأصـوات وجمعـها، والانتبـاه إلى الأصوات داخل الكلمات، ومطابقة الأصوات داخل الكلمات. فالأطفال الذيـن طـوروا هذه المهارات سوف يكونوا قادرين على التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل، وسوف يكونوا قادرين على ربط الحرف الأول من الكلمة المنطوقة مع الحرف المكتوب، وكذلـك على ربط الأصوات وجمعها ليشـكل منـها كلمـة يمكـن معرفتـها. وسوف يقـوم هـؤلاء التلاميذ أيضا بالتصحيح الذاتي لأية كلمة تلفظ لفظا غير صحيح باستبدال صوت بديـل داخل الكلمة (لنداهارجروف وجيمس بوتيت، ١٩٨٨، ٢٦٤-٢٦٥).

ويضيف "كيرك وكالفانت" بأن التلميذ حتى يتعلم القراءة بشكل فعال يجب أن يكون قادرا على تمييز الكلمات وخاصة تلك التي تتشابه في الشكل ولن يتحقق ذلك إلا إذا تعلم كيفية التمييز ما بين الحروف المتشابهة في الشكل، ويكون في حاجة إلى تعليم مكثف في جانب تفسير الرموز أما إذا تعلم تمييز الحروف أو الأصوات ولكنه يقرأ كلمة – كلمة فانه يكون بحاجة إلى تدريب على عملية التكامل. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ٢٥٨-٢٥٩).

وبمراجعة عديد من الدراسات، استخلص "شايغنسي، وسوانسون" (O'Shoughmessy & Swanson, ١٩٩٨) أن ذوي صعوبات تعلم القراءة يفتقدون المتطلبات الأساسية بدرجة واضحة مقارنة بأقرانهم من متوسطي القراءة على مدى مراحل العمر عندما يكون المطلوب أن يتذكروا المواد الشفوية مقارنة بالمعلومات البصرية – المكانية. ويعانون أيضاً من صعوبة في تذكر العناصر المألوفة وغير المألوفة مثل الحروف والكلمات والأرقام، كذلك عندما تتطلب المهمة استرجاع قوائم بصورة متسلسلة فإن أداء الذاكرة لديهم يكون منخفضاً.

ويشير "برادلي وبريانت" Bradley & Bryant (١٩٨٣) وفورمان وآخرون Foorman, et al (١٩٩١) وفيليوتينو (١٩٧٩، ١٩٩١) إلى أن مستخدمي اللغة لا يحتاجون لمعرفة أجزاء الكلمة للتحدث وفهم الكلام، ومع ذلك فهناك دليل كبير على أن الأطفال يحتاجون إلى معرفة أجزاء الكلمة حتى يربطوا بين الكلام والكتابة وتعلم النظام الأبجدي للقراءة والتهجي. (Fletcher, et al., ١٩٩٤)

٢- المكونات الرئيسية لمهارات القراءة

يمكن تقسيم مهارات القراءة إلى مكونين رئيسيين هما: التعرف على الكلمة والفهم القرائي. وكلا المكونين أو العمليتين متكاملتين. وبينما يتم التركيز على التعرف على الكلمات خلال المراحل الأولى لتعلم القراءة، يتم التركيز على الفهم القرائي ومعاني النصوص موضوع القراءة خلال المراحل اللاحقة لتعلم القراءة.

وسوف يركز الباحث على عملية أو مهارة التعرف على الكلمة حيث تتفق مع اتجاه هذه الدراسة ويرتكز عليها البرنامج العلاجي المقترح للتلاميذ ذوى صعوبة التعلم في مرحلتهم التعليمية الأولى.



وتشير مهارات التعرف على الكلمة إلى قدرة التلاميذ على التعرف على الكلمات وتعلم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات المجهولة أو الغامضة، معروفة ومقروءة، عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة والحروف وتزاوج الحروف والكلمات مع الأصوات. وبغير الفاعلية الكافية لهذه المهارة تتضاءل كفاءة وفاعلية وظيفة المهارات المعرفية العليا الأخرى (Chall,١٩٩١).

وتمثل عملية نطق الكلمات مهارة رئيسية في إستراتيجية التعرف على الكلمة، ويقصد بها المزاوجة بين الصوت والحرف المكتوب الذي يتشكل نطقه من خلال موقعه في الكلمة موضوع القراءة، وقد أشار كل من"شال"(Chall,١٩٩١) وستانوفتش (Stanovich, ١٩٨٦ b) إلى أن الأطفال الذين تم تدريبهم بصورة مباشرة على النطق الصحيح من خلال عمليات التدريس كان تحصيلهم القرائي أعلى من تحصيل الأطفال الذين لم يتلقوا هذا التدريب بصورة مباشرة.

وتشير الدراسات إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يحتاجون إلى مداخل لتقوية مفرداتهم اللغوية أو جعل قاموسهم اللغوي قابل للتعرف حيث تتطلب الطلاقة في القراءة أن تكون معظم الكلمات في النص موضوع القراءة ذات مدلولات ذهنية فورية، أي أن تكون قابلية هذه الكلمات للقراءة بمعرفة التلميذ عالية. وعندما يحتوى النص موضوع القراءة على العديد من الكلمات الأقل إنقرائية تكون المادة موضوع القراءة صعبة ومحبطة (فتحي الزيات ، ١٩٩٨، ٤٥٨).

ويرى "جيرمان" (German, ١٩٩٣) أن التلاميذ ذوى صعوبات القراءة يجدون صعوبة في استرجاع الكلمات حيث معدل الاسترجاع لديهم أقل من معدل استرجاع ذات الكلمات لدى التلاميذ العاديين ويرى أن ذلك يرجع إلى مشكلات أو اضطرابات في الذاكرة لديهم. ووجد "تالال" (Tallal, ١٩٩٣) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة، وعسر أو صعوبة الكلام يعانون من بطء تجهيز ومعالجة الأصوات اللغوية.

وتشير البحوث إلى أن تدريب التلاميذ ذوى صعوبات القراءة على التحليلات التركيبية للكلمات في اكتسابهم العديد من المفردات اللغوية، ومن ثم زيادة ذخيرتهم المعرفية وقاموسهم اللغوي وبالتالي تحسن قدرتهم على التعرف على الكلمات (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٤٦٠).

٣- مؤشرات صعوبات القراءة

بتحليل العديد من الدراسات توصل الباحثون إلى أن هناك كثير من وجهات النظر المختلفة فيما يتعلق بالمؤشرات والعلامات التي غالبا ما تصاحب صعوبة القراءة، والتي تساعد في التعرف على التلاميذ ذوى صعوبات القراءة ولقد أشار "تومسون ومارسلاند" (Thompson and Marsland, ١٩٦٦) إلى بعض هذه المؤشرات ومنها أن هؤلاء الأطفال:

- تحصيلهم في القراءة أقل بصورة دالة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي وسنوات تواجدهم بالمدرسة.
- لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز في الحواس أو تلف المخ Brain Damage أو أي انحراف أساسي بالشخصية.
- يظهرون صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة، ويميلون لأحداث نوع من الاضطراب بالنسبة للكلمات التي تتشابه في الشكل العام.
- ضعاف أساسا في التهجئة، وفى محاولاتهم الأولى للقراءة والكتابة يظهرون اضطرابات واضحة في تذكر توجه الحروف Orientations of Letters.

ويضيف "هيوجز" (Hughes, ١٩٧٦) بأن هؤلاء التلاميذ لديهم صعوبة في قراءة حروف معينة وخصوصا الحروف المتشابهة، كما أن بعضهم يقرؤون الكلمات بصورة رديئة داخل المحتوى ويبدو أنهم لا يقرؤون الكلمات بصورة خاطئة ولكن يقرؤونها كما يرونها ويقومون بعمل التخمينات المبنية على معرفتهم لبعض أجزاء الكلمة التي يشعرون بألفة معها.

ويذكر "فيرنون" Vernon (١٩٧٧) بأن هناك بعض السلوكيات التي تصاحب مهارة الضعف في القراءة:

- ضعف التمييز البصري بين الأحرف والكلمات يؤدى إلى أخطاء عكسية.
- عدم القدرة على تحليل الكلمات إلى الحروف المكونة لها.
- ضعف الذاكرة البصرية خصوصا بالنسبة للكلمات وليس لحروف مفردة.
- ضعف التمييز السمعي.
- قدرة غير كافية لتشكيل ترابطات بين الصوت والرمز.

- صعوبة في تعلم الربط غير العادي بين الصوت والحرف.
- صعوبة في معرفة تسلسل الأحرف والكلمات.
- القراءة كلمة – كلمة متسببة عن عدم إتقان الربط بين الصوت والرمز مما ينتج عنه ضعف في فهم المادة المقروءة.

(لنداهارجروف وجيمس بوتيت، ١٩٨٨، ٢٦٨-٢٦٩)

ومن الصفات العامة التي يذكرها "موتنر" (Moutner, ١٩٨٤) للطفل ذو صعوبة القراءة:

- تكون نسبة ذكائه عند المتوسط أو أعلى من المتوسط.
- يقوم بعكس (إبدال) الحروف أثناء القراءة.
- ضعف في استرجاع الكلمة وكذلك مهارات فك رموزها.
- يصارع من اجل التعرف على الكلمات فيفقد القدرة على الفهم.
- كتابة المفردات والكتابة بصفة عامة بطيئة ورديئة.
- صعوبة استرجاع صورة الحروف المفردة وتنظيمات الحروف.
- صعوبة في مهارات اللغة على الرغم من الفرص التعليمية الملائمة.

ويشير ميلز (Miles, ١٩٨٨) إلى بعض مؤشرات صعوبة القراءة التي غالباً ما تظهر لدى التلاميذ في الصور التالية:

- كثير منهم يستمرون في الخلط بين الحروف عند سن الثامنة وبعدها.
- بعضهم لديه صعوبة في تعلم الأشياء في تتابع مثل حروف الهجاء.
- كثيراً منهم لديه صعوبة في تذكر سلاسل الإعداد عندما يتم عرضها في صورة سمعية أو على شاشة.
- بعض هؤلاء الأطفال يظهرون عدم التأكد بالنسبة لليمين واليسار.
- من المؤكد أن هناك سببا فسيولوجيا لتلك الاضطرابات.

وفي ضوء ذلك يمكن القول بعدم وجود اتفاق تام حول المؤشرات أو خصائص الأطفال الذين يواجهون صعوبة في تعلم القراءة. وبالطبع فان جميع الأطفال ممن لديهم مشكلات في القراءة لن يظهروا جميع هذه الخصائص والمؤشرات. فكثير من الخصائص التي ذكرت تعتبر عادية من جانب نمائي، وهي سلوكيات متوقعة لدى الأطفال الصغار إلا إذا استمرت إلى ما بعد الفترة النمائية العادية عندئذ تصبح موضع اهتمام.

ويشير (جاى بوند وآخرون، ١٩٨٤، ٢٥٣-٢٥٦) في تصنيفه لمشكلات أو صعوبات القراءة إلى نواحي القصور في هذا المجال منها:

- التعرف الخاطئ على الكلمة: وتشمل عدم كفاية التحليل البصري للكلمات، وقصور القدرة في المزج السمعي أو البصري، وقصور المعرفة أو الإلمام بالعناصر البصرية الصوتية والإفراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات، وتقسيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم، وقصور القدرة في التعرف على المفردات بمجرد النظر.

- القصور في معدل الفهم: وتشمل عدم كفاية المفردات البصرية،وعدم كفاية المعرفة بالمفردات وفهمها،وعدم الكفاءة في التعرف على الكلمة.

ويبين بحث "تورجسن" أن مشكلات المعالجة الصوتية لدى بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم هي سمة مستمرة لنظامهم الفكري، وهذا يدعم فكرة أن مثل هذه القيود يمكن أن يكون لها تأثيرها الدائم على مدى أداء هؤلاء الأطفال لأنواع معينة من مهارات القراءة. وفي نفس السياق قدم "فيلتون، وورد" Felton & Wood الدليل على أن صعوبات المعالجة الصوتية هي سمة للأطفال ذوي صعوبات القراءة عند نهاية الصف الأول الابتدائي، وأنه يمكن تمييز ذوي صعوبات القراءة عن هؤلاء ذوي المشاكل في الانتباه بسبب الطبيعة الخاصة لضعف المعالجة الصوتية.

وتشير الأبحاث إلى أن أحد أسباب ظهور الأطفال ذوي صعوبات التعلم بحدود معرفية متوسطة هو ظهور الخصائص التي يجب اعتبارها ثانوية بالنسبة للفشل الأساسي في القراءة، وهذه الخصائص هي نتيجة صعوبة القراءة وليست سببا لها، وهذه الخصائص الثانوية لا تقل أهمية عن الخصائص الأساسية أو الخاصة لفهم ذوي صعوبات القراءة، ويمكن أن تكون سبباً لتقييد قدرة الطفل على اكتساب المعلومات والمهارات الجديدة (Torgessen, ١٩٨٩) .

وحول السمات المشتركة لمعظم الضعاف في القراءة، أشار "ستانوفتش" Stanovich (١٩٨٨-١٩٩١) و "فيليوتينو" Vellutino (١٩٧٨-١٩٩١) إلى سمة التطور الضعيف للأساليب التحليلية اللازمة لاستدعاء شكل الكلمة الإملائي. ويضيف Burne (١٩٩٢) أن أحد المشكلات هو أن القراء المبتدئين والضعاف لا يدركون بسهولة أن للكلمات تركيب تحليلي لغوي، ويشير "برادي" (١٩٩١) إلى أن الأطفال الضعاف في

القراءة يتسمون بضعف في ذاكرة تكوين الكلمات والتي تتعلق مباشرة بعدم قدرتهم على استخدام التركيبات اللغوية بصورة صحيحة (Fletcher, et al, ١٩٩٤).

٤- الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات القراءة

تتداخل العوامل المختلفة التي تقف خلف صعوبات القراءة، ومن هذه العوامل ما يندرج تحت العوامل النمائية ومنها ما يندرج تحت العوامل الأكاديمية. ويشير (محمد منير مرسى، ١٩٨٩، ١٠٠) إلى أنه يوجد في الحالة الصعبة من حالات صعوبات القراءة عدد من العوامل الفاعلة المتفاعلة التي لكل منها دوره في صعوبة القراءة. وعلى الرغم من أن الباحثين يؤكدون على العوامل التربوية كأسباب لصعوبات تعلم القراءة إلا انهم يعترفون بأن هناك عوامل أخرى قد يكون لها دور باعتبارها جزءا من الأسباب المتشابكة أو المتداخلة. وقد تتضمن هذه الأسباب عدم النضج في مختلف جوانب الاستعداد للقراءة، أو بعدم الثبات الانفعالي أو بالعيوب الجسمية، أو بالضغوط الاجتماعية في المنزل والمدرسة، وغيرها من العوامل ومن النادر أن يكون هناك عامل واحد مسئول عن صعوبات تعلم القراءة إلا أن عاملا معينا قد يكون أكثر أهمية نسبيا من العوامل الأخرى.

وسوف نتناول في هذا المجال العوامل التي ترتبط بصعوبات القراءة من خلال مجموعتين رئيسيتين :

أ- مجموعة العوامل الجسمية:

وتشير الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يعانون من نوع من الاختلال العصبي الوظيفي، ويفسر هؤلاء الباحثون منشأ الصعوبة لدى هؤلاء الأطفال على افتراض أن التغيرات أو الانحرافات التي تحدث في البنية أو التركيب تنتج بالضرورة انحرافات في الأداء أو في الناتج الوظيفي لها.

ويضيف فتحي الزيات (١٩٩٨، ٤٢٤) أن صعوبات القراءة ترتبط ارتباطا وثيقا بكل من الاختلالات أو الاضطرابات البصرية والسمعية، وهذا يشكل أساسا هاما من الأسس التي تقوم عليها عملية القراءة. فالوسيط الحسي السمعي يتيح للطفل سماع أصوات الحروف والكلمات ومنطوقها وموقعها ودورها في السياق، كما يتيح الوسيط الحسي البصري التعرف على أشكال الحروف والكلمات وإيقاعاتها. ومن ثم فأي اختلال في أي من هذه الوسائط أو فيهما معا يؤثر على فعالية القراءة كمهارة من

ناحية، وعلى الفهم القرائي كنشاط عقلي معرفي من ناحية أخرى، حيث تتكامل هذه العمليات منتجة النمط العادي لمهارة القراءة.

ولقد اعتبر "كرتشلي" Critchley (١٩٧٠) الوراثة على أنها السبب في صعوبات القراءة وخلص "بانتين" Bannatyne (١٩٧١) بعد مراجعته للدراسات التي تناولت صعوبات القراءة والتهجئة واللغة إلى أن هناك دليلا لوجود أسس وراثية للصعوبات في القراءة.

واستنتج كل من "ديكر وديفريز" (١٩٨٠، ١٩٨١) من خلال دراستهم الأسرية الشاملة على صعوبات القراءة بأن البيانات توضح وتبرهن بشكل حاسم الطبيعة الأسرية لصعوبة القراءة (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ٦٣).

وفى نفس الاتجاه قدم "أولسون وآخرون" (Olson et al., ١٩٩١) و"بننجتون" (Pennington, ١٩٩٥) دليلا إضافياً على أن صعوبات القراءة موروثة وذات جذور جينية. وان التوائم المتطابقة لها نفس الخصائص المتعلقة بصعوبات التعلم حتى بالنسبة للتوائم التي ربيت منفصلة.

ويمكن تفسير هذه الاستنتاجات في ضوء قابلية الاختلالات الوظيفية التي تصيب الجهاز العصبي، وكذا قابلية الاضطرابات السمعية والبصرية للتوريث، ومن ثم يغلب على هذه الصعوبات الميل إلى الشيوع داخل نطاق بعض الأسر. وهذا لا يعني بأن هؤلاء الأطفال لا يمكنهم الاستفادة من التعليم، ولكنه يعنى بأن هناك صعوبة أكبر لديهم للتعلم باستخدام طرق التدريس العادية، وأنهم في حاجة إلى تدريس أكثر تخطيطا وتنظيما.

ويشير "فرانسيس وآخرون" Francis, et al. (١٩٩٦) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يعانون من بطء تطور ذاكرتهم، مما يعني أن هذه الملكة ستتطور بمرور الوقت، ويفترض الباحثون أن العجز في القراءة يمكن أن يرجع إلى تأخر في نضج المخ، وأن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة سوف يلحقون بأقرانهم العاديين عندما يكتمل لديهم نمو المخ، وطبقاً لهذا الافتراض فإن الفروق بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم من غير ذوي صعوبات التعلم تكون أقل عند الكبار دون الصغار. ويذهب المؤيدون لهذا الافتراض إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم سوف يصبحون أسوياء في النهاية. وبذلك يكون للسن ارتباط سلبي بالفروق بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم من العاديين. ولكن من جانب معارض يشير "ستانوفتش وسيجل" Stanovich & Siegel (١٩٩٤) إلى أن مشاكل الذاكرة مستمرة خلال مراحل العمر، ويعتقد

أصحاب هذا الافتراض أن الأطفال يفشلون في المهام التي ترتكز على الذاكرة لغياب مهارة لن تتطور أبداً بما فيه الكفاية. وتتفق هذه النظرية مع الاعتقاد بأن تنظيم المخ لدى الأطفال ذوي صعوبة التعلم يعاني من اضطراب يجعل اللحاق بالأطفال العاديين غير ممكن. ويرى المؤيدون لهذه النظرية أن السن مرتبط ارتباطاً إيجابيا بالفروق بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم من العاديين (O'Shaughnessy & Swanson, ١٩٩٨)

ب- مجموعة العوامل النفسية:

حاول العديد من الباحثين تفسير صعوبات القراءة عن طريق إثبات وجود العجز في واحدة أو أكثر من العمليات الإدراكية، وقد دلت نتائج تلك الدراسات على وجود تناقض بينها. ويعتبر فيلوتينو (Vellutino, ١٩٧٩) أحد البارزين الذين وجهوا نقداً للافتراض القائل بأن نواحي القصور الإدراكي ترتبط بصعوبات تعلم القراءة، فمن خلال مراجعته للعديد من الدراسات، وجد أن الاختبارات الخاصة بالتكامل البصري - الحركي تعطينا في معظم الحالات القليل عن أسباب صعوبات القراءة. واستنتج أن السبب في صعوبة القراءة يعود إلى عجز وظيفي في بعض الجوانب المتعلقة بالتعلم البصري الشفهي وقد فسر الصعوبة في القراءة على أنها عجز في اللغة والألفاظ أكثر من كونها عجزاً في الذاكرة البصرية.

وفي دراسة أوشا يغنسي وسوانسون O,Shaughnessy & Swanson (١٩٩٨) التي قامت على تحليل (٤١) بحثاً تقارن أداء الذاكرة المباشرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وأقرانهم العاديين ، أشارت النتائج إلى أن ذوي صعوبات تعلم القراءة كانوا يعانون نقصاً في المتطلبات الأساسية بدرجة واضحة عن أقرانهم متوسطي القراءة عندما تتعلق الذاكرة بمعلومات بصرية واسترجاع القوائم، وأن الفروق في التذكر بين ذوي الصعوبات وأقرانهم العاديين كانت موجودة في جميع المظاهر، كما أظهر تحليل بعض البحوث أن أداء ذوي صعوبات تعلم القراءة كان أكثر انخفاضاً في المهام الشفوية عن أدائهم في المهام البصرية.

ولكن من أكثر وجهات النظر التي تبناها أخصائيو صعوبات التعلم ما أشار إليه "فلتشر وساتز" (Fletcher & Satz, ١٩٧٩) عن أهمية الوسيط اللفظي في الذاكرة البصرية وأشارا إلى أن العجز في كل من الذاكرة البصرية والعمليات اللغوية قد تعتبر مسئولة عن صعوبات القراءة.

ويذكر "كيرك وكالفانت" (١٩٨٨، ٢٨٢) أن دراسات "كاس" Kass (١٩٦٦) و"ماكيون" (١٩٦٩) أظهرت أن القارئ الضعيف في المستويات الصفية الأولى، لديه ضعفا في الذاكرة البصرية المتسلسلة أكبر من القارئ الجيد من نفس المستوى الصفي. وأن الطفل الذي يعاني من مشكلة في التصور البصري سوف يواجه مشكلة في إعادة إنتاج الكلمة حتى بعد رؤيتها عدة مرات.

وتعتبر الذاكرة "الفعالة" Working Memory مصدراً هاما لضعف القراءة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، فلقد توصلت دراسات عديدة على أن ذوي صعوبات تعلم القراءة نستطيع أن نميزهم بقدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة بينما في نفس الوقت يعالج نفس المعلومة أو معلومات أخرى (Siegel & Swanson, ١٩٩٣) (Ryan,١٩٨٩) .

ونعتقد أن هذه المهارة حاسمة بصورة واسعة لمهام القراءة، لأنها تمثل دوراً هاما لعديد من أنشطة القراءة التي تعمل على استدعاء المعلومات التي سبق حفظها مؤقتاً في نفس الوقت الذي يكتسب فيه معارف أخرى.

وتشير بعض الدراسات إلى أن المشكلة تكمن في عمليات إدراك تتابع الحروف المكتوبة وعمليات الذاكرة الفعالة (العاملة) (Swanson, ١٩٩٣) علاوة على ارتباط العجز في عمليات إدراك دلالات الألفاظ بصعوبة القراءة (Waterman & Lewandouski, ١٩٩٣) تلك العملية التي تلعب مع عملية تتابع الحروف المكتوبة دوراً هاماً في التنبؤ بالأداء في القراءة (Vellutino, et al., ١٩٩٥).

تركز الأدبيات الحالية على جانب الصعوبات المرتبطة بالأصوات كسبب رئيسي لصعوبات القراءة، والافتراض أن ذوي الصعوبة في القراءة لديهم صعوبات خاصة في عملية التجهيز تتركز في انخفاض عمليات التنظيم وبصفة خاصة في ترميز ومعالجة الوحدات الصوتية، التي تتمثل في الربط بين الأصوات والحروف وفهم قواعد تحويل تلك الأصوات في تتابع أثناء الكتابة واستثناءات هذه القواعد، مما يترتب عليه صعوبة التعرف على الكلمة وبالتالي صعوبة فهمها (Olson, et al., ١٩٩٠; Conners & Rack, ١٩٩٠; Siegel, ١٩٩٣; Stanovich & Siegel, ١٩٩٤; Vellutino, et al. ١٩٩٦).

وبمقارنة معالجة الوحدات الصوتية من ناحية والتأثير المباشر لعملية فهم معاني الكلمات ومعالجة تتابع الحروف المكتوبة من ناحية أخرى، نجد أن صعوبات القراءة ما زالت غير واضحة (Siegel, ١٩٩٣) إذ أن بعض الدراسات لم تصل إلى فروق بين

مجموعات القادرين على القراءة في ترميز الوحدات الصوتية (Siegel, ١٩٨٥) بينما دراسات أخرى تقرر وجود هذه الفروق (Swanson, ١٩٨٧; Vellutiono, et al., ١٩٩٥).

وبالرغم من الاختلاف في نتائج تلك الدراسات فإن "بيرفتي ولسيزجولد" Perfetti & Lesgold أشارا إلى أن ذوي صعوبات تعلم القراءة لديهم عجزاً في استرجاع دلالات الألفاظ في استجابة محددة بينما يضيف "سوانسون" Swanson (١٩٨٦) أن مشكلات القراءة عند الأطفال قد ارتبطت بعدم القدرة على تجهيز تصور للدلالة ما بين الرموز اللفظية والرموز البصرية (Swanson & Alexander, ١٩٩٧).

ويشير "فتحي الزيات" (١٩٩٨، ٤٢٨) إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات القراءة يعانون من صعوبات في التمييز بين الشكل والأرضية، وضعف الإغلاق البصري، وإدراك العلاقات المكانية .

من جانب آخر راجع "كافال" (Kavale, ١٩٨١b) العديد من الدراسات واستنتج أن مهارات الإدراك السمعي ترتبط بشكل كبير بالقدرة على القراءة. ووجد "هاميل و لارسين" (Hammill and Larsen, ١٩٧٤,b) أن هناك علاقة إيجابية فيما بين عدد من مهارات الإدراك السمعي والتحصيل في القراءة.

ويذكر "كيرك وكالفانت" (١٩٨٨، ٢٨٠) أن بعض الباحثين قد توصل إلى وجود علاقة ذات دلالة بين الذاكرة المتسلسلة السمعية وصعوبات القراءة، فالأطفال الذين يعانون من صعوبة في ربط الأصوات المسموعة ومزجها يظهر أن لديهم صعوبة أكبر في تعلم القراءة ويشير "ستانوفتش" (Stanovich, ١٩٨٦) إلى أن الأفراد الذين لديهم اضطرابات في قدرات الذاكرة أو عملياتها يكون من المتوقع بالنسبة لهم أن يجدوا صعوبات في عدد من الأنشطة الأكاديمية والمجالات المعرفية على اختلاف صورها أو مستوياتها.

كما وجد "تارنويسكي وآخرون" (Tarnowski, et al., ١٩٨٦) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم اظهروا عجزا في الأداء على مهام الانتباه الانتقائي عند مقارنتهم بالعاديين من أقرانهم. وقد توصل رتشاردز وآخرون (Richards et al., ١٩٩٠) إلى نتائج مماثلة في ظل استخدام مهام الحروف المشتتة Letters Distraction Tasks

ويرجع البعض صعوبة القراءة إلى الخلل الوظيفي في الانتباه الإرادي والتعليم المرتبط به، ويذكر "فيلوتينو" (١٩٧٩ ، ١٩٨٧) أن هذا الخلل يعتبر السبب الرئيسي لصعوبة التعلم لدى الطفل الذي يتميز بالذكاء المتوسط على الأقل وليس لديه

مشكلات عامة في التعلم. كذلك ترجع صعوبة القراءة إلى الخلل الوظيفي في المعالجة البصرية، والعجز في الأصوات الكلامية ومعاني المفردات، وأن هناك دليلاً قوياً يؤيد العجز الصوتي كسبب لصعوبة القراءة، أما الدليل على صعوبة القراءة بسبب معاني المفردات فقد كان ضعيفاً (Vellutino et al, ١٩٩٦).

ويرى الباحث أن الاختلافات في تفسير أسباب صعوبات القراءة إنما يرجع إلى الاختلافات في طرائق البحث أو صعوبة المهمة مما اثر على عدم الثبات في الأبحاث، أو تفسير الصعوبة من منظور عامل واحد، أو يرجع التباين في نتائج هذه الدراسات إلى العوامل المرتبطة بالعمر حيث يظهر التأخر في المهارات الإدراكية وخاصة اللغوية بشكل أكبر عند الأطفال الصغار عنها عند الأطفال الكبار.

٥- تشخيص وتقييم مهارات القراءة

هناك العديد من الطرق والأساليب والاختبارات التي يمكن الاعتماد عليها في تقويم مهارات القراءة. ويذكر "كيرك وكالفانت" (١٩٨٨، ٢٦٠) أن المعلمين يستخدمون طرقا غير رسمية لتشخيص صعوبات القراءة وذلك عن طريق ملاحظة استجابات الطفل لقراءة المواد التعليمية ويحدد بناء على ذلك مستوياتهم القرائية، ودرجة إتقانهم للقراءة في هذا المستوى الصفي، وكذلك نوعية الأخطاء التي تصدر عن الطالب أثناء القراءة، بجانب ملاحظة معدل السرعة في القراءة، والفهم، والطريقة التي يستخدمها في تفسير رموز الكلمات. وبناء على ذلك يتم تعديل برنامج القراءة وتنقيحه.

ويشير "فتحي الزيات" (١٩٩٨، ٤٦٥) إلى أنه يمكن تقويم مهارات القراءة من خلال أساليب التقويم غير الرسمية مثل: استبيان القراءة غير الرسمي، وتحليل الأخطاء، والتقويم الوثائقي. أو من خلال الاختبارات الرسمية مثل: الاختبارات المسحية، والاختبارات التشخيصية وبطاريات الاختبار الشاملة. ونشير إلى بعض هذه الأساليب وفق التالي:

أ- الأسلوب غير الرسمي: تمثل الاختبارات غير الرسمية أبسط طرق وأساليب تقويم القراءة بصورة غير رسمية، والتي تعتمد على الملاحظة المباشرة للتلميذ خلال قيامه بالقراءة، للكشف عن مستواه القرائي وقدراته أو مهاراته في التعرف على الكلمات. ويرى الكثيرون من الممارسين أن هذه الأساليب تنطوي على قدر جيد من الفاعلية، كما أنها تعكس قدرا جيدا من العلمية ويذكر "جونسون

وآخرون" (Johnson, et al., ١٩٨٧) في هذا المجال أن استبيان القراءة غير الرسمي يوفر ثروة هائلة من المعلومات التي تتعلق بمهارات القراءة، وتحديد مستويات القراءة، وأنماط الأخطاء، والأساليب التي يمكن استخدامها لمعالجة مهارات عدم التعرف على الكلمات.

ويشير فتحي الزيات (١٩٩٨، ٤٦٩) إلى أهمية التقويم المدرسي الوثائقي للتغلب على مشكلات اختبارات القراءة التقليدية المقننة التي يختلف محتواها عن المواد القرائية التي يتعلمها التلاميذ داخل الفصول المدرسية.

ويذكر كيرك وكالفانت (١٩٨٨، ٢٦١) أن الطرق غير الرسمية للتقييم تستخدم إجراءات ومواد تعليمية شائعة تساعد المعلم في تقييم أداء الطفل في مواقف تعليمية متنوعة، علاوة على أنها تتميز عن التقييم الرسمي بأنها تتطلب وقتا وكلفة أقل، ويمكن تمثيل عينة كبيرة ومتنوعة من سلوك القراءة، كما يمكن استخدامه خلال فترة التدريس.

ويضيف "كيرك وكالفانت" (١٩٨٨، ٢٦٩) أن المعلم يستطيع استخدام أنواع مختلفة من القراءة في تقدير مستوى القراءة ويتضمن ذلك القراءة الجهرية، وقراءة الكلمات، وتمييز الكلمات.

ب- التشخيص الرسمي: الذي يستخدم اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الطفل الكامنة للقراءة ومستوى التحصيل فيها. ويصنف "فتحي الزيات" (١٩٩٨، ٤٦٩) اختبارات القراءة الرسمية إلى:

- الاختبارات المسحية: لتحديد المستوى العام للتحصيل القرائي.
- الاختبارات التشخيصية: لتوفير معلومات أكثر عمقا عن نواحي القوة والضعف في القراءة لدى التلميذ.
- بطاريات الاختبارات الشاملة: التي تقيس مختلف المجالات الأكاديمية بما فيها القراءة.

وفي تحليل دقيق ومنظم قام به "جاكسون" Jackson (١٩٧٧، ١٩٩٠) توصل إلى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة الشديدة يظهرون على نحو مميز صعوبات خاصة في معالجة اللغة والقراءة والتهجئة التي تعبر عن نفسها من خلال سبيلين هامين، يمكن اتخاذهما مدخلاً للكشف عن هذه الصعوبات:

الأول: الصعوبات السمعية – الصوتية – اللفظية

- صعوبات المعالجة السمعية : ويمكن تقييمها بطريقة 'استمع' للحروف ثم 'كرر'، وهذا يكشف عن مشكلة تحويل الناتج السمعي إلى ناتج لغوي شفهي، ويتضمن تدريبا للذاكرة.
- صعوبة معالجة التحويل السمعي – الصوتي: ويمكن اكتشاف هذا النوع من الصعوبات بأن يطلب من التلميذ أن يحول الكلمة الكلية المنطوقة إلى عناصرها الصوتية المكافئة وتهجئتها، وهذا يقيم المطلوبية المعرفية الهامة للذاكرة الصوتية، والمتطلبات الآلية للقيام بهذه العملية.
- صعوبات معالجة التحويل البصري الحركي – السمعي : ويتم الكشف عن هذه الصعوبة وتقييمها بطريقة 'اكتب هذه الكلمة' وهذا يتطلب أن يقوم التلميذ بمعالجة صوتيات الكلمة بصورة كلية ثم يحللها إلى حروفها المكونة لها بصورة متسلسلة. ومن خلال النظام البصري الحركي يحولها إلى شكل الكلمة المكتوبة، وهذا أيضاً يتطلب مهارة معرفية هامة.

الثاني: صعوبات المعالجة البصرية الحركية

ويمكن التعامل والكشف عن هذه الصعوبات من خلال:

- معالجة بنية التسلسل البصري الحركي، والتي يطلب فيها من الطفل أن 'ينسخ' نموذج الكلمة 'البصرية' المعروضة عليه باللمح السريع وبنفس الشكل، وهي مهمة لا تتطلب مستوى معرفي عال.

وبشكل آخر، يمكن تقييم هذه الصعوبة فيطلب من الطفل 'كون هذه الكلمة' ويزود بمجموعة من الحروف لتنفيذ هذه المهمة. ولزيادة مستوى الصعوبة يمكن تكليفه بتكوين كلمات ذات معنى وأخرى ليس لها معنى وزيادة عدد الحروف التي سيختار منها وزيادة التشابه بينها. وتكشف هذه الاختبارات عن المعالجة البصرية، وصعوبات تذكر تتابع عناصر الكلمة، كما تفيد في كشف صعوبات عكس الحروف التي يصعب اكتشافها عن طريق مهمة 'اكتب'.

- والنموذج الأكثر تعقيداً لمهمة المعالجة البصرية، هو أن يطلب من الطفل أن يأتي بكلمة من الذاكرة، ثم يكتبها من الذاكرة أيضا. وهي مهمة تكشف عن صعوبة التخزين في الذاكرة طويلة المدى.

وهكذا فإن مطلب "تكوين الكلمة" يعتبر خطوة متوسطة تسبق مهمة الكتابة، والمهمة الأكثر تعقيداً هي عندما تتطلب المهمة تحويل الأفكار من مثير بصري (الصورة) أو مثير سمعي (الجمل) إلى كتابه ذاتية التي منها يتم اكتشاف أي من المشكلات السابقة، بالإضافة إلى كشف مشكلات تتابع سياق الكلمة، وتسلسل الأفكار، والتهجئة. (Jackson, ١٩٩٦)

مما سبق يتضح أن إجراءات التقييم يجب أن تعكس أداء الصف العادي وذلك لتحديد المجالات التي يعانى التلميذ من صعوبة فيها ويحتاج إلى تعليم إضافي، ويبدو أن الأسلوب الأكثر فائدة للمهنيين يجب أن يركز جيداً على استراتيجيات التقييم العلاجي المنظم بالطرق التي يمكن أن تحدد بدقة المهارات المفقودة، وان الأداة المستخدمة في أنشطة التقييم يجب أن تكون متقاربة مع ما يدرس في الصف إلى أقصى درجة ممكنة حيث سوف يكون في الأداء الجيد للتلميذ على الاختبارات المقننة فائدة قليلة إذا أخفق التلميذ في الصف العادي.

دراسات تناولت تشخيص صعوبات القراءة

١- دراسات تناولت مهارة التعرف على الكلمة .. ومنها :

دراسة "شانج وآخرون" .Chang , et al (١٩٩٣) على عينة من تلاميذ الصفوف من الخامس إلى التاسع لبحث الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في التعرف على الكلمة، وقراءة المفردة، وذاكرة الكلمات، والترميز الصوتي، وجدوا فروقاً ذات دلالة في دقة الاستجابة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في التعرف على الكلمة، وقراءة الكلمة المفردة، والترميز الصوتي، وتذكر المفردات اللغوية لصالح العاديين.

وفي مقارنة عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة بأقرانهم العاديين في التعرف على الكلمة والمكونات الفرعية لها (وهما عملية الترميز الصوتي، وعملية الترميز الإملائي) توصل "أولسون وآخرون" . Olson, et al (١٩٨٩) إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين ذوي الصعوبة والعاديين في دقة وسرعة الترميز الصوتي، والترميز الإملائي، والتعرف على الكلمة لصالح العاديين، وتضيف الدراسة أن الضعف في العمليات الفرعية للتجهيز المعجمي يؤدي في النهاية إلى ضعف التعرف على الكلمة .

وقام "ستانوفتش وسييجل" Stanovich & Siegel (١٩٩٤) بدراسة على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين تتراوح أعمارهم مابين (٧– ١٦) سنة تم تقسيمهم طبقا للتباعد بين الذكاء والتحصيل، بهدف قياس الفروق في الترميز الصوتي، وترجمة الكلمة إملائياً، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة بين ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين في دقة الأداء على اختبارات التعرف على الكلمة لصالح العاديين، أما الفروق في الأداء على اختبار التعرف على التهجئة فقد كانت لصالح ذوي صعوبات التعلم. من جانب أخر أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في زمن كمون التجهيز الصوتي ، كما لا توجد فروق في الأداء على اختبار الكلمات المتشابهة وكذلك الاختبار التجريبي للتعرف على التهجي. هذا وقد أشارت الدراسة إلى أن ضعف التعرف على الكلمة لدى ذوي الصعوبات إنما يرجع إلى ضعفهم في التجهيز الصوتي – الترميز الصوتي – وتركيزهم في التجهيز على الترميز الإملائي للكلمات . وتجدر الإشارة إلى أن نتائج هذه الدراسة جاءت مناقضة للدراسات السابقة التي تشير إلى أن ذوي الصعوبة يعتمدون على التجهيز الصوتي أكثر من اعتمادهم على التجهيز الإملائي في التعرف على الكلمة.

ولمعرفة الفروق بين ذوي الصعوبة والعاديين في معرفة المفردات في مستويين عمريين (١٠،١٢) سنة، توصل "سيمونز وكاميني" Simmoons & Kameenui (١٩٩٠) في بحثها إلى أن هناك فروقا ذات دلالة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم من عمر (١٠) سنوات وأقرانهم من العاديين في دقة الاستجابة لصالح العاديين، بينما لا توجد فروق ذات دلالة بين ذوي الصعوبات والعاديين من عمر (١٢) سنة في معرفة المفردات ، كذلك كشفت الدراسة عن أن ذوي الصعوبات من عمر (١٠) سنوات يعانون من ضعف حجم المفردات في القاموس المعجمي مقارنة بالعاديين، وهو ما يؤكد ضرورة الاهتمام بمشكلات اللغة في المراحل العمرية المبكرة.

٢ – دراسات ركزت على الوظيفة المعرفية ... ومنها:

دراسة "تورجسن" Torgesen (١٩٨٩) للوظيفة المعرفية لذوي صعوبات التعلم ومناقشة افتراض أن صعوبات تعلم القراءة ترجع إلى الضعف في هذه الوظيفة واعتمد في دراسته على تحليل ثمانية أبحاث في هذا المجال وتوصل إلى أن هناك تأييداً

لدور صعوبات المعالجة الصوتية للغة كقصور خاص أساسي لصعوبات القراءة، وأن مشكلات المعالجة الصوتية تعتبر سمة مستمرة للنظام المعرفي لبعض الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، وأن أحد أسباب ظهور هؤلاء الأطفال بحدود معرفية متوسطة هو ظهور بعض الخصائص الثانوية التي هي نتيجة العجز في القراءة ولكن ليست سبباً لها.

وفي دراسة "سوانسون والكسندر" Swanson & Alexander (١٩٩٧) حول الكيفية التي تتفاعل بها العمليات المعرفية وتترابط بصورة متداخلة للتنبؤ بذوي صعوبات تعلم القراءة، ودراسة الارتباطات بين مقياس الذاكرة الفعالة وتلك المتعلقة بالوحدات الصوتية والمعالجة الإملائية وعلاقتها بالأداء القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة والماهرين في القراءة، توصل إلى أن ذوي صعوبات تعلم القراءة لديهم قصور في جميع العمليات المعرفية مقارنة بالماهرين في القراءة، وأن الذاكرة الفعالة تنبأ بصورة مثلى بعملية فهم القراءة لكلا المجموعتين، وينبأ الإدراك الصوتي بصورة مثلى بقراءة الكلمة الخاطئة لدى الماهرين في القراءة، على حين تنبأ الذاكرة الفعالة بصورة مثلى بالكفاية في التعرف على الكلمات الخاطئة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتخلص الدراسة إلى أن العمليات المعرفية التي تسهم في أوجه القصور الخاصة بالقراءة يتم فهمها على خير وجه في سياق اندماجها في أو مع العمليات الاخرى وليس عندما تكون منفردة .

وكشف "جون" Gohn (١٩٩٠) في دراسته عن إمكانية التنبؤ بصعوبات تعلم القراءة من خلال مقاييس الذاكرة قصيرة المدى على عينة من ذوي صعوبات التعلم واخرى من المتأخرين عقلياً القادرين على التعلم تتراوح أعمارهم مابين (٦- ١٢) سنة، وجد أن درجات اختبارات الذاكرة قصيرة المدى كانت منبئة بالقدرة على القراءة وخاصة تلك المشبعة بالعامل اللفظي ، بالإضافة إلى أن هذه الاختبارات تساعد على التمييز بين ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ المتأخرين عقلياً.

٦- علاج صعوبات القراءة

تباينت وتعددت البرامج والأساليب التي صممت لعلاج صعوبات القراءة لدى الأطفال، وفقاً لمجال الصعوبات ودرجة حدتها والقائمين على تطبيق هذه البرامج وتنفيذها ومن أكثر الطرق والأساليب شيوعاً واستخداماً:

أ- طريقة تعدد الوسائط أو الحواس **VAKT Multisensory Method** ويشير "فتحي الزيات" (١٩٩٨، ٤٧٣-٤٧٤) إلى أن هذه الطريقة تعتمد على استخدام الحواس

الأربع: حاسة البصر Vision وحاسة السمع Audition والحاسة الحسحركية Kinesthetic وحاسة اللمس Tactile في تعليم القراءة. وتفترض هذه الطريقة أن الأفراد يتباينون في الاعتماد على الحواس وفي أهميتها وفي كفاءتها النسبية داخل الفرد الواحد، مما يفرض عليه تفضيلا حسيا أو معرفيا لأي منها في استقبال المعلومات أو المثيرات. ومن خلال هذه الطريقة يمكن إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس لتسهم بصورة أكثر فعالية في الاستقبال النشط للمعلومات.

ويذكر "كيرك وكالفانت" (١٩٨٨ ، ٢٨٥) أن هذا الأسلوب يفترض حاجة الطفل إلى استخدام جميع الطرق الحسية في عملية التعلم، حيث أنه باستخدام الحواس المختلفة فان التعلم سوف يتعزز ويتحسن.

ورغم إقرار بعض الباحثين بفعالية هذه الطريقة بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات القراءة في الصفوف الأولى، إلا أن البعض الآخر يرى أنها مرهقة تماما للمعلم، كما أنها تحتاج إلى وقت طويل. علاوة على أن بعض المتخصصين يحذرون من الاستخدام غير التمييزي لهذه الطريقة لصعوبة التعامل مع حواس متعددة في وقت واحد (Johnson and Myklebust, ١٩٦٧).

ب- طريقة فيرنالد **Fernaled Method** : لا تختلف هذه الطريقة اختلافاً جوهريا عن طريقة "تعدد الحواس" (VAKT) حيث تقوم طريقة "فيرنالد" على استخدام المدخل المتعدد الحواس أيضاً في عملية القراءة. وفى هذه الطريقة يختار التلاميذ المفردات وينطقون الكلمة ويشاهدونها مكتوبة، ثم يتتبعونها بأصابعهم، ويكتبونها من الذاكرة ثم يشاهدونها مرة أخرى ومن ثم قراءتها قراءة جهرية للمعلم.

وفى هذه الطريقة يتم تعليم الكلمة ككل من خلال أربع مراحل تدريبية هي:

الأولى: يتتبع التلميذ الكلمة بأصابعه مع نطق كل جزء من أجزاء الكلمة مع التكرار إلى أن يتمكن من كتابة الكلمة دون النظر إليها.

الثانية: يصبح في مقدوره أن يتعلم الكلمة الجديدة بأن ينظر إليها وينطقها بينه وبين نفسه، ثم يكتبها دون أن ينظر إليها وينطق بكل جزء من أجزاء الكلمة أثناء كتابته لها.

الثالثة: يستغني المعلم عن الكلمات التي أعدها إعدادا خاصا للطفل، حيث يتعلم الطفل بصورة مباشرة من قراءته لكلمات كتاب القراءة بصورة عادية مستخدما طريقة النظر ثم النطق ثم الكتابة.

الرابعة: مرحلة التعميم وفيها يكون قادرا على التعرف على كلمات جديدة من خلال تشابهها لبعض الكلمات أو لبعض أجزاء الكلمات التي سبق له تعلمها، متبعا ما حدث في المرحلة السابقة حيث ينظر إلى الكلمات الصعبة ثم ينطقها ويكتبها من الذاكرة.

وأهم ما تتميز به هذه الطريقة هو تركيزها على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات وإدراك معانيها من خلال ما يكتب ويقرأ. كما يمكن استخدام هذه الطريقة في تعليم مهارات التهجي (جاى بوند وآخرون، ١٩٨٤، ٤٤٤-٤٤٩) ، (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨ ، ٢٨٦-٢٨٨) ، (فتحي الزيات، ١٩٩٨ ٤٧٤-٤٧٥).

ج- طريقة اورتون-جلنجهام **Orton-Gillingham Method** الأنشطة المبدئية في هذه الطريقة تركز على تعلم الطفل نطق أصوات الحروف ومزجها أو دمجها. حيث يتعلم الطفل المزاوجة بين الحروف ونطقها أو أصواتها المقابلة لها. وهذه الأصوات الخاصة بالحروف المختلفة يتم دمجها في مجموعات أكبر ثم في كلمات أو جمل قصيرة. ومهام التهجي المتزامن هي جزء أيضاً من طريقة 'أورتون-جلنجهام' حيث يتم فيها نطق حروف الكلمات أثناء كتابة الطفل لها بشكل تتابعي. ويتم تأجيل القراءة المستقلة حتى يتم تغطية الجزء الأعظم من البرنامج الصوتي (Enfield, ١٩٨٨) وقد طور "جلنجهام وستيلمان" Gillinghams and Stillman (١٩٧٣) طريقة 'أورتون-جلنجهام' وأطلقا عليها الطريقة الترابطية المتعددة الأبعاد التي تقوم على الربط البصري والسمعي والحسحركي للطفل. فالأصوات الممثلة للحروف الهجائية يتم تعلمها بشكل منفصل – مستخدما أسلوب متعدد الحواس – فالطفل يشاهد الحروف، ويسمع الأصوات التي تمثلها، ويتتبعها وفقا لحركات محددة لليد ومن ثم يكتبها. وبهذه الطريقة يتم استخدام النماذج البصرية، السمعية، واللمسية والحسية-الحركية في نفس الوقت. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ٢٨٨-٢٨٩) (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٤٧٦).

د- برامج التدريس الموجه المباشر **Direct Instruction Programs** تشير الدراسات والبحوث التي أجريت على برامج التدريس الموجه المباشر إلى فعاليتها البالغة بالنسبة للأطفال ذوى صعوبات القراءة. وتتكون من ستة مستويات تناسب الصفوف من الأول إلى السادس.

ويشمل كل مستوى على دروس مصممة بعناية على أساس التتابع الهرمي للمهارة، وفقاً للمبادئ الأساسية لعلم النفس السلوكي التي تحتوى على تدريبات وتعليمات قرائية إعمالا لمبدأي التكرار والممارسة يتم من خلالها تدريب التلاميذ وفقا لخطوات صغيرة ومخططة يتابعها المعلم، مستخدماً تعزيز استجابات التلاميذ الصحيحة وفى الاتجاه المرغوب. كما يستخدم البرنامج مدخل التراكيب الصوتية: كالمزج والدمج السمعي لمساعدتهم على إدماج هذه الأصوات في كلمات (Bateman, ١٩٧٩) (Carnine, et al., ١٩٩٠).

وحول نوعية برامج تعليم القراءة والكتابة يشير المتخصصون إلى فاعلية المناهج الدراسية المتكاملة الخاصة بمعرفة القراءة والكتابة والتي لا تقسم التعليم إلى نوعيات وأشكال عديدة خاصة بتعلم أو معرفة القراءة والكتابة مثل (فهم الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، ووفقاً لهذا من الأهمية أن تكون برامج تعليم القراءة والكتابة متكاملة تماماً مع الأنماط الخاصة بمعرفة القراءة والكتابة وهي الاستماع، والكتابة، والتحدث، والقراءة. وأن القراء الضعاف قد يستفيدوا من البرامج ذات الهياكل التي تحتوي على آليات خاصة وذلك لجعل اللغة الخاصة بتعلم القراءة والكتابة منظورة وسهلة الاستخدام. (Englert, et al., ١٩٩٤)

ومن الدراسات التجريبية الميدانية توصل "هاتشر وآخرون" Hatcher et al.(١٩٩٤) "وايفرسون وتيونمر" Iverson & Tunmer (١٩٩٣) "وكاننجهام" Cunningham(١٩٩٠) إلى أن الأطفال يتقدمون في القراءة عندما يكون التدريب على إدراك الأصوات بطريقة هادفة مدمجة مع عملية التعليم حتى ترتبط أصوات الكلمات بنماذج تهجئتها، ومن الناحية النظرية يعتبر معرفة الحروف أساساً هاماً للأطفال ليتعلموا القراءة، حيث أن معرفة أصوات الحروف ضروري للأطفال لفهم أن هناك علاقة نسقية منظمة بين أنماط تهجي الكلمات وطريقتهم في النطق، وذلك على نحو تبادلي، ومنذ المراحل المبكرة لتعليم القراءة فإن صغار الأطفال يبتدعون تنظيمات بين تصور الكلمات المكتوبة وعناصرها الصوتية، وأن ابتداع هذه التنظيمات يتوقف على معرفة الخصائص اللفظية للأصوات حسب مواقع الحروف. وأن التعليم الأولي للأطفال لأسماء الحروف أو أصواتها يتوقف على مهاراتهم الأساسية بأصوات الكلام، وعلى نحو ووقت ما فإن هذا التعلم سوف يأخذ مكانه في تزويد منابع المعرفة التي من المحتمل أن يكون لها دور حاسم في توليد مهارات القراءة. (Muter, et al., ١٩٩٨)

الدراسات التي تناولت علاج صعوبات القراءة

- دراسات تبرز فاعلية التدريس المباشر لعلاج صعوبات تعلم القراءة .. ومنها:

دراسة "واد وكاس" Wade & Kass (١٩٨٦) لمقارنة فاعلية التدخل العلاجي القائم على علاج العمليات النفسية، والتدخل القائم على العلاج الأكاديمي المباشر، والتدخل القائم على استخدام نوعي العلاج معاً بصورة متكاملة في علاج نواحي العجز في التعرف على الكلمة سمعياً، والتحليل البنائي للمفردات، والتحليل الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم، وجد أنه عند تخطيط أي برنامج علاجي ضرورة تضمين العلاج الأسس التي تقوم على علاج العمليات النفسية مثل (الانتباه ، والإدراك) المرتبطة بالضعف الأكاديمي وكذلك ضرورة التركيز على علاج العجز الأكاديمي مباشرة باستخدام طرق واستراتيجيات نوعية، وأن الاعتماد فقط على علاج هذه العمليات النفسية لا يؤدي إلى علاج القصور في التجهيز للمواد اللغوية.

وأيضاً " دراسة ستيفنز" Stephens (١٩٩٣) التي توصلت إلى أن التباين بين القدرة المتوقعة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتحصيل في القراءة قد تراجع بنسبة ٤١ ٪ عندما نفذ برنامجاً علاجياً يقوم على التدريس المباشر للأدلة العملية لمهارات المنهاج الأساسي، وتضمن البرنامج تدريب المعلمين على هذا النوع من التدريس .

- دراسات تبرز البرامج العلاجية التي تركز على تنمية مهارات التعرف على الكلمة والوعي بأصوات اللغة تحليلاً وتوليفاً .. ومنها:

دراسة " تورجسن، آخرون " Torgeson Et Al (١٩٩٢) التي توصلت إلى فاعلية البرامج التدريبية التي تقوم على عمليتي التحليل والتوليف الصوتي معاً لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

بينما توصل "كيندي وباكمان" Kennedy & Backman (١٩٩٣) إلى أن البرنامج العلاجي الإدراكي المدعم ببرنامج عميق في التمييز السمعي، قد حقق تقدماً دالاً في الوعي بالأصوات الكلامية واستراتيجيات تهجئة الألفاظ.

كما وجد " لينز، وهيوغس " Lenz & Hughes (١٩٩٠) أن استخدام مؤشرات السياق، وتحليل بنية الكلمة ضمن التدريب على استراتيجيات التعرف على الكلمة قد أدى إلى تحسن الفهم لدى ذوي صعوبات التعلم علاوة على تناقص أخطاء التعرف على الكلمة أثناء القراءة.

وتوصل "لوفيت وستينباش" Lovett & Steinbach (١٩٩٧) إلى أن برنامج تدريبي لعلاج النقص في التحليل الصوتي ومهارات توليف الأصوات قد أدى إلى تحول كبير في مجال المعالجة الصوتية، في حين أن برنامج تعليم التلاميذ كيف يستخدمون استراتيجيات (ما وراء المعرفية) أدى إلى تحول كبير في صحة الكلمات هجائياً، وكلا البرنامجين ارتبط بصورة دالة بتحسن التلاميذ في مطابقة الكلمة ومهارات مواجهة الكلمة. وما توصلت إليه النتائج من ارتباط العجز في مجال الصوتيات بصعوبات القراءة يشير إلى تكيف وتركيز العلاج في هذا الجانب. والأفضل أن تكون الجهود العلاجية مباشرة خلال سنوات المدرسة الابتدائية.

وفي دراسة "برادلي وبريانت" Bradely & Bryant (١٩٨٨) حول فاعلية التدريب على التصنيف الصوتي Phonological Categorization والتدريب على التصنيف المفاهيمي Conceptual وجد أن التلاميذ (٥-٧) سنوات الذين يعانون من ضعف في التجهيز الصوتي قد حققوا كسباً مقداره (٩) أشهر في القراءة، و (١٧) شهراً في التحليل الصوتي.

- دراسات تؤكد على ضرورة أن تتضمن البرامج العلاجية الإشراف التعليمي المباشر على مهارات اللغة، واستخدام الأنشطة المناسبة، وأوراق العمل وأدلة المعلمين.. ومنها:

دراسة "فيدرووتز" Fiedorowicz (١٩٨٤) التي أشارت إلى أن الدقة الشديد وسرعة الاستجابة للأوراق المكتوبة، والمقاطع اللفظية أثناء تطبيق البرنامج العلاجي أدى إلى تحسين مهارات القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم.

كما توصل بتلر Butler (١٩٩١) إلى أن التدريب باستخدام "رزمة التدريبات الخاصة المساعدة على القراءة" متعددة الفروع في تصنيف منظوم قد أدى إلى تحسن مستوى القراءة.

مما سبق نجد أنه لا يوجد هناك أسلوب واحد يمكن تطبيقه لعلاج صعوبات تعلم القراءة. وان الجمع بين الأساليب قد يكون ضروريا لمعظم التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات مع إجراء التعديلات لتتلاءم هذه الأساليب مع نقاط قوة التعلم لدى التلاميذ. علاوة على أهمية تقديم المواد والمهام في خطوات صغيرة ومراجعة مستمرة يرافقها توجيه نشط من قبل المعلم يحرك إيجابيات التلاميذ للاستمرار وقت أطول للتدريب على المهارة في إطار التعليم الزائد والإضافي.

ثانيا: صعوبات تعلم الكتابة Writing Disabilities

تعتبر الكتابة مهارة سابقة للتهجئة والتعبير الكتابي. لذلك قد يصبح العجز في الكتابة معوقاً للتعبير الكتابي ولتحقيق التقدم لاحقاً قد يكون من المفيد تعلم الأطفال أولاً كتابة الحروف بدقة وسرعة. ويشير "جربر وريف" (Gerber & Reiff, ١٩٩٤) إلى أنه بالرغم من أن الكتابة تحتل الترتيب الأخير في منظومة تتابع النمو إلا أن الطريقة الكلية في تعليم اللغة تشجع الأطفال على الكتابة حتى قبل أن يتعلموا القراءة.

وتضيف "ليرنر" (Lerner, ١٩٨٩) أن الكتابة تتطلب سرعة إيقاع تهجئة الحروف عند كتابة الكلمات والجمل، ولكي يستطيع الطفل التهجئة يجب أن يكون قادرا على قراءة الكلمة وان يكون لديه المعرفة والمهارة لتحليل التراكيب اللفظية للكلمات ومنها: تصور الكلمات وتحويلها إلى رموز مكتوبة ومقروءة.

ويذكر "زكريا إسماعيل" (١٩٩١، ١٥٧) أن الهدف الأساسي من الكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية هو تكوين عادات الكتابة الصحيحة القائمة على المحاكاة والتكرار وطول التمرين وكثرته ويتطلب هذا استمرار الطفل على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً.

وتشير الدراسات والبحوث إلى أن معظم الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في مهارات الكتابة ويحتاجون إلى توجيهات وتعليمات تدريسية مباشرة كي تتحسن لديهم هذه المهارات (Moran, ١٩٨١).

كما توصل "ستيفنز" (Stephens, ١٩٨٤) إلى أن هناك فروقا في مهارات الكتابة بين الأطفال العاديين والأطفال ذوى صعوبات التعلم لصالح الأطفال العاديين ويرتبط ذلك بوجود صعوبات قراءة لديهم.

ويشير "كوكس وآخرون" (Cox, etal.,١٩٩٠) إلى أن الجيدين في القراءة جاءت كتاباتهم أكثر ترابطاً بصورة دالة أكثر من الضعاف في القراءة دون اعتبار للصف أو النوع، مما يبين أن المعرفة بالروابط اللفظية في الكتابة يرتبط مع نمو مهارات التلاميذ في القراءة.

ويذكر فتحي عبد الرحيم (١٩٨٨، ١١٦) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم الذين يعانون من صعوبات في القراءة قد يواجهون مشكلات في واجبات التهجي والكتابة المطلوبة في مواقف التعلم المدرسي.

وتعد عملية الكتابة اليدوية عملية معقدة، وتعتمد على العديد من المهارات والقدرات المختلفة. ويشير فتحي الزيات (١٩٩٨، ٥١٦) إلى أن الكتابة تتطلب دقة الإدراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة التي ترتبط بكل من المهارات البصرية والحركية. وهذه بدورها تعتمد على الوظيفة البصرية للعين، والتناسق بين حركة العين واليد وضبط إيقاع كل من حركات الأصابع والعضلات الدقيقة لها، كما تتطلب الكتابة دقة الذاكرة البصرية والذاكرة الحسحركية للحروف والكلمات.

ويرى بعض المتخصصين أن تعليم الكتابة تم تصويرها كعملية استحداث نظام وظيفي يعتمد على عناصر متعددة، بعض هذه العمليات ذات مستوى أدنى مثل: تمثيل الحروف في الذاكرة، واسترجاع هذه التمثيلات، والتوجه والإنتاج الحركي. وعمليات أخرى ذات مستوى أعلى مثل استراتيجيات التوجه، وإنتاج اللغة في مستوى الجملة والنص، وتنقيح وتعديل النص المكتوب. والمبدأ الأساسي لتكوين هذا النظام الوظيفي هو تحقيق تكامل تعليمي بين المهارات ذات المستوى الأدنى مع مهارات المستوى الأعلى في نفس النظام التعليمي، بهدف جعل العمليات ذات المستوى الأدنى في صورة آلية من أجل أن تكون مصادر الذاكرة الفعالة حرة ومستقلة للوصول إلى أعلى مستوى من المظاهر البنائية لتركيب ونظم الحروف (Berninger, ١٩٩٦; Berninger et al; ١٩٩٧; McCutchen, ١٩٩٥)

وسوف يتناول الباحث صعوبات الكتابة من خلال النقاط الأساسية التالية:

١- مؤشرات ومظاهر صعوبات الكتابة.

٢- عوامل وأسباب صعوبات الكتابة.

٣- تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة.

٤- علاج صعوبات الكتابة.

١- مؤشرات ومظاهر صعوبات الكتابة

يشير "جيرارد" (Gerard, ١٩٧٤) إلى أن صعوبات تعلم الكتابة قد تظهر في تشوه شكل الحروف أو تباعد أحجامها والمسافات بين الكلمات، وتمايل سطور الكتابة أو تباعد درجات الضغط على القلم أثناء الكتابة.

ولقد وصف "كرتشلي" Critchley (١٩٧٥) ضعف التهجئة على أنه أحد خصائص العجز عن القراءة. وأشار إلى بعض الأخطاء مثل ضعف تشكيل الحرف،

وتدوير الحروف، وعكس المقاطع أو الكلمات،وخطأ تسلسل الحروف في الكلمة (لنداهارجروف وجيمس بوتيست ، ١٩٨٨، ٣٨٢) ويذكر احمد عواد(١٩٨٨) الصعوبات التي يواجهها تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في الإملاء منها صعوبات كتابة: الأحرف والكلمات المتشابهة في النطق، والكلمات المنونة والخلط بين التنوين وحرف النون، وصعوبة كتابة أحرف المد في الكلمات التي بها حروف ممدودة.

ويقرر محمد رجب (١٩٩٥، ١٢-١٧) أن الحروف العربية مشوبة ببعض الصعوبات التي تسبب مشكلات عند تعلم الأطفال الكتابة أو مزاولة الإملاء ومنها:

- تغير رسم الحرف حسب انفصاله أو اتصاله، وتنوع أشكاله حسب موقع الحرف، وهذا التعدد في صور الحروف يؤدى إلى إرباك المتعلم سواء في القراءة أو الكتابة.
- تشابه بعض الحروف وتقاربها شكلا.
- النقاط أعلى أو اسفل الحرف من اشد العوامل التي تزيد رسم الكتابة لبسا وارتباكا ويؤدى إلى الخلط بين الحروف.
- صعوبة مرتبطة بالشكل الذي يتضمن استخدام الحركات الثلاثة (الضمة، الفتحة، الكسرة) حيث لا يضبط نطق الكلمة إلا بها.
- الوقوع في الخطأ الإملائي: فالضمة تقلب واوا عند الكتابة، والتنوين قد يقلبه المتعلم نونا إلى جانب صعوبة كتابة التاء بنوعيها (المفتوحة والمربوطة).
- صعوبة التمييز بين قصار الحركات وأطوالها عند الكتابة.

ورغم أهمية المهارات الحركية لإعادة إنتاج شكل الحرف، إلا أن الكتابة اليدوية أيضاً تعتمد على معرفة التلميذ بالحروف ليكون قادراً على ربط اسم الحرف بشكله، وأن يمتلك القدرة على تصوير وتمثيل الحرف من الذاكرة بصورة دقيقة، بجانب قدرته على الوصول إلى شكل هذا الحرف من الذاكرة واسترجاعه. (Abbott & Berninger, ١٩٩٣)

٢- عوامل وأسباب صعوبات الكتابة

من خلال الدراسات التي تناولت العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم يذكر "جونسون ومايكلبست" Johonson and Myklebust (١٩٨٠) أن ذوى صعوبات التعلم عامة وذوى صعوبات الكتابة خاصة، يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي

ترتبط بالكتابة: كالذاكرة البصرية والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة، إلى جانب القدرة على إدراك العلاقات المكانية. ويشير "هال" Hall (١٩٨٠) إلى أن ذوى صعوبات التعلم يميلون إلى استخدام استراتيجيات وأساليب عشوائية في كتاباتهم، مع ضعف الاهتمام الواضح بما يكتبون (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٤٩٤-٤٩٥).

ومن جانب آخر أشارت البحوث في مجال الجهاز العصبي المركزي إلى أن حدوث أي خلل أو اضطراب في هذا الجهاز لدى الطفل يؤدى إلى قصور أو خلل في الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية والأكاديمية والمهارات السلوكية للطفل ومنها مهارات الكتابة. كما يفتقر هؤلاء الأطفال إلى القدرة على التآزر الحسحركي، واستخدام اليد والأصابع، وإدراك المسافات والعلاقات بين الحروف والرموز والكلمات (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٤٩٦-٤٩٧).

وتربط لنداهارجروف وجيمس بوتيت (١٩٩٨، ٣٧٦) بين صعوبة التهجئة وصعوبات الكتابة اليدوية، ويشيرا إلى أنه من النادر اعتبار صعوبات الكتابة اليدوية على أنها السبب الوحيد للتهجئة غير الصحيحة. فمشكلات الإدراك السمعي خاصة صعوبة التمييز السمعي يمكن أن تؤثر على التهجئة وكذلك فان ضعف استخدام الذاكرة البصرية يمكن أن يعيق استرجاع بعض الكلمات اللازمة. كما أن صعوبة الكتابة يمكن أن ترجع إلى الجانب البصري الحركي الذي يؤدى إلى صعوبة في نسخ الحروف أو الكلمات على الرغم من قدرة التلميذ على قراءتها شفهيا.

وفى فترة مبكرة ركزت "لوريا" Luria (١٩٦٦) على أهمية التكامل بين الأنظمة العصبية السمعية والبصرية والحسحركية في الكتابة. فاضطراب النظام السمعي في الدماغ يؤثر على الإدراك السمعي Auditory perception وبالتالي إدراك الأصوات بشكل مشوش، وهذا يؤدى إلى اضطراب التمييز السمعي Auditory discrimination فيما بين أصوات الحروف المتشابهة مما يؤدى إلى كتابتها بشكل غير صحيح، ويؤدى تلف الفص الصدغي الأيسر إلى اضطراب في تحليل وتركيب الأصوات، والكتابة، وحفظ الكلمات واسترجاعها بشكل متسلسل (لنداهار جروف وجيس بوتيت، ١٩٨٨، ٣٧٣) ومن قبل ذلك، سبق أن أشار مايكلبست (١٩٦٥) إلى أن صعوبة الكتابة الناتجة عن "العجز الوظيفي للمخ" يرجع إلى أن الطفل يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات ، فهو يعرف الكلمة ويستطيع نطقها

ويتعرف عليها عند مشاهدته لها ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة (محمد على كامل، ١٩٩٦، ٦٥).

ورغم أن الدراسات والبحوث تضع العديد من العوامل التي تقف خلف صعوبات تعلم الكتابة خارج نطاق سيطرة المعلم إلا أن "وانسج" Wang (١٩٨٧) يشير إلى أن دور المدرس ونوعية التدريس يظلان العاملان الرئيسيان المدعمان لتعلم التلميذ، حيث أن نوعية التدريس وفعاليته يتيحان الفرصة للتلميذ للاستغراق في الأنشطة التعليمية لأكبر وقت ممكن (فتحي الزيات،١٩٩٨، ٤٩٧)

وبذلك نستطيع القول أن القدرة على التمييز البصري والسمعي ، والذاكرة البصرية والسمعية ، والقدرة على إدراك التتابع والتآزر بين العين واليد والتكامل البصري الحركي ، تعد متطلبات أساسية لازمة للنجاح في أداء مهام الكتابة.

٣- تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة

تعددت مداخل تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة ومن هذه المداخل تقييم اليد المفضلة في الكتابة، وتقييم الأخطاء فقد أشار "لويس ولويس" Lewis & Lewis (١٩٦٥) و"ويدرهولت وآخرون" Wiederholt et al. (١٩٧٨) إلى أنه يمكن تقييم الأخطاء في الكتابة من خلال المهارات الفرعية التي تتضمن : تقييم الخطوط في الكتابة من حيث الانحناء والميل والاستقامة، وشكل وحجم واستقامة الحروف والكلمات وإكمالها والفراغات بينها، علاوة على وضع الجسم وطريقة الإمساك والضغط على القلم أثناء الكتابة (محمد على كامل، ١٩٩٦، ٧٠-٧١).

ويضيف عبد الوهاب كامل (١٩٩٣، ٢٩-٥٢) أنه يمكن تشخيص صعوبات الكتابة أثناء النسخ أو الإملاء من خلال رصد الأخطاء في: عدد الأحرف والنقط التي أهملها أو أبدلها أو أضافها الطفل أثناء الكتابة، وتقييم الأحرف: غير المنتظمة أو غير كاملة الإغلاق أو غير تامة الاتصال.

ويذكر "كيرك وكالفانت" (١٩٨٨، ٣٠٨-٣٠٩) أن الفرد المسئول عن العلاج هو الشخص الذي يجب أن يقوم بالتقييم حيث يقود التقييم مباشرة إلى العلاج، وفى تقييم الكتابة بشكل خاص فان معظم المشكلات يمكن اكتشافها من قبل المعلمين ذوى الخبرة، فالمعلم يستطيع ملاحظة وتقييم اليد المفضلة للطفل والتناسق الحركي الدقيق والأخطاء الكبيرة التي يقع فيها الطفل عند محاولته الكتابة.

ويشير فتحي الزيات (١٩٨٨، ٥١٩-٥٢٠) إلى أن أساليب تقويم مهارات الكتابة تتعدد ما بين أساليب التقييم الرسمية وأساليب التقييم غير الرسمية. على أن هذه الأساليب أيا كان نوعها تشمل الاختبارات والمقاييس التي أعدت لهذا الغرض ومنها:

الاختبارات التحصيلية: التي تقدم قياسا أو تقديرا مسحيا عاما تكون نتائجه مفيدة في تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تدريسية أو تدريبية تصحيحية أو إجراءات تشخيصية إضافية.

الاختبارات التشخيصية: التي تقدم معلومات تفصيلية دقيقة عن الطفل في مختلف مهارات الكتابة وتستهدف تحديد مواطن القوة والضعف لدى التلميذ.

الاختبارات محكية المرجع: التي تحدد مستوى أداء التلميذ في ضوء الأداء الفعلي المحدد، الذي في ضوئه يمكن الحكم على مدى إتقان التلميذ للمهارة موضوع التقييم في إطار الأهداف التدريسية المحددة للمهارة.

وتؤكد "لنداهارجروف وجيمس بوتيت" (١٩٨٨، ٢١٦) دور المعلم وأخصائي التشخيص في إعداد الاختبارات غير الرسمية لتشمل سلسلة مناسبة من المهارات في موضوع معين تماثل وتطابق المنهاج، لتقييم التلميذ على كل مهارة من المهارات المناسبة في المنهاج. والمهارات التي لم يتم إتقانها تصبح مستويات للمهمة التي يجب تعلمها من خلال التعليم التشخيصي العلاجي.

وذهب كل من "بيرننجر وآبوت" (Berninger & Abbott, ١٩٩٤) إلى أنه يمكن الوقاية من صعوبات التعلم بالنسبة للتلاميذ الذين يتم تشخيصهم في وقت مبكر بأنهم "معرضون للخطر" في هذا الصدد وينبغي أن يتم تشخيصهم فقط على أساس الفشل في الاستجابة للتدخل الإضافي، وليس كلية على أساس التقييم بمحاولة واحدة بمجموعة اختبارات.

٤- علاج صعوبات الكتابة

يواجه الأطفال الذين لديهم أنواع مختلفة من صعوبات التعلم أنواعا مختلفة من المشكلات في محاولة تعلم مهارات الكتابة، كما أن اختيار أكثر الأساليب والإجراءات العلاجية ملائمة لكل منها يعتمد على طبيعة الصعوبة ويذكر فتحي عبد الرحيم (١٩٩٦) أن كثير من الصعوبات التي تواجه الأطفال ذوى صعوبات التعلم تبقى وتمتد نتيجة للتدريس الملائم للغالبية العظمى من التلاميذ والذي لا يعتبر ملائما بالنسبة لهم.

فهؤلاء الأطفال يحتاجون إلى نوع مختلف من التدريس نظرا لأنهم يتعلمون بطريقة مختلفة. ويحتاجون إلى استراتيجيات تدريسية تعنى بتعديل التدريس العادي لتجنب أو تعويض صعوبة التعلم لديهم. ويشير "كيرك وكالفانت" (١٩٨٨، ٣١٥) إلى مجموعة من المبادئ العلاجية التي يجب أن يشتمل عليها برنامج صعوبات الكتابة فيما يلي:

- تدريب النماذج الحركية الضرورية لإنتاج الحروف والكلمات بشكل آلي دون تحكم بصري: من خلال التمرين والتكرار وتدريس الحروف التي تشترك في النماذج المتشابهة.
- تحسين الإدراك البصري-المكاني: للتغلب على صعوبة التعرف على شكل الكلمة ككل.
- تحسين التمييز البصري للحروف والكلمات: بإتاحة الفرصة للطفل لاختيار الاستجابات التمييزية.
- تحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات: عن طريق الأنشطة التي تساعد الأطفال على إعادة تخيل الحروف والكلمات،وربط التخيل البصري مع صوت الحرف أو الكلمة واستخدام نظام الذاكرة الحركية لتعزيز نظام الذاكرة البصرية.
- علاج تشكيل الحروف بشكل منفصل: من خلال التدريب المركز، ومن ثم يطبق ذلك في سياق الكتابة وفي إطار أنشطة تعتمد على الحث والتعزيز الخارجي مثل النسخ والتتبع ، حتى يصبح ذلك في النهاية تعزيزاً داخلياً.
- السرعة في الكتابة: بتوفير الفرصة للتمرين المستمر على الكتابة الصحيحة،ويساعد في ذلك اكتساب الطفل القدرة على كتابة الحروف بشكل آلي.
- الأخطاء العكسية: باستمرار وتكرار التدريب على التصور والتخيل وممارسة الكتابة فوق الرموز المطبوعة لتطوير الذاكرة البصرية.

ويذكر "جراهام" (Graham, ١٩٩٢) أن الكتابة المألوفة والمقصودة ، و التحسين والتكرار لما يتم كتابته، وتدعيم البيئة الملائمة للكتابة، تعتبر مبادئ أساسية لتعليم الكتابة للتلاميذ ذوى صعوبات تعلم الكتابة.

وترى "ليرنر" (Lerner, ١٩٩٣) أن استخدام مواد مساعدة لممارسة عملية الكتابة، واستخدام بطاقات للأحرف والكلمات، وتتبع الأشكال والأحرف، والتدريب على الكتابة على السطور والكتابة على النقط، وإكمال مقاطع الأحرف والكلمات، من الأنشطة الضرورية لتعليم الكتابة لذوى صعوبات التعلم.

وقد لاحظ "ديكويسكى" (Dikouski, ١٩٩٤) تحسن في مهارات التكامل البصري الحركي، والمهارات البصرية المرتبطة بالكتابة لدي معظم الأطفال ذوي صعوبات تعلم الكتابة الذين طبق عليهم برنامجا علاجيا لتنمية المهارات البصرية والحركية بالإضافة إلى برنامج تعليمي.

ولقد اتفق معظم الباحثين على أن التعليم الواضح المحدد للكتابة اليدوية سوف يحسن من إنتاج التلاميذ ليس فقط في الكتابة اليدوية ولكن أيضا بصورة أكثر في كتابة النص ضمن وقت محدد. ولقد قامت "بيرننجر وآخرون" (Berninger, et al., ١٩٩٧) بتحليلات للمداخل التعليمية التي تقوم على عملية تشكيلات الحروف ووجدوا أن المداخل التي تتنوع فيها الإشارات والتوجيه والحفز كانت المساعد الأفضل في جعل عملية تشكيل الحروف آلية، وتوصلا من خلال هذه التحليلات إلى خمسة مداخل تعليمية هي :

١- مدخل المحاكاة والتقليد الحركي: وفيه يقلد التلاميذ النماذج الحركية التي قدمها المعلم، وهو مدخل غير لفظي يعتمد على الإشارات كدلائل توجه التلاميذ، حيث أن الاعتماد على الوسيط اللفظي مثل ذكر أصوات الحروف، تتعارض مع تشكيل الآلية في الكتابة اليدوية.

٢- مدخل الدلائل البصرية : ويتضمن التزويد بعدد من الأسهم كدلائل للتسلسل الطبيعي للحركات التي تستخدم لإنتاج الحرف، هذه الأسهم كانت ذات تأثير في إنتاج الحرف بصورة آلية لدى التلاميذ الذين يعانون من مشكلات الكتابة كما ساعدتهم في تصور وكتابة الحرف بصورة صحيحة من الذاكرة.

٣- مدخل الاسترجاع من الذاكرة : والذي يتطلب من الأطفال إخفاء الحروف وكتابتها من الذاكرة، ويشكل العمل المتكرر على وتيرة واحدة الآلية التي تساعد على استرجاع الشكل من الذاكرة، وأن كتابة الحروف من الذاكرة سوف يساعد على تنظيم وبناء هذه الأعمال المتكررة بينما التعليم التقليدي يعتمد على نسخ الحروف من نماذج ولا يشجع على تنظيم ذاكرة تسترجع الصيغ المتكررة

٤- مدخل الرموز البصرية والذاكرة : وهو مدخل لا يعتمد على تكرار العمل على وتيرة واحدة ولكن يعتمد على استرجاع الصيغ المكررة بصورة صحيحة من

الذاكرة، وأن إشارات الأسهم سوف تيسر للكتابة من الذاكرة، وبالتالي الكتابة من الذاكرة سوف تيسر للعمل بدلائل إشارات الأسهم.

٥- مدخل النسخ : وفيه يفحص الأطفال شكل الحرف، ثم إنتاج ما شاهدوه بدون أي إشارة من المدرس تتعلق بشكل الحرف أو استرجاعه. ويستخدم هذا المدخل عملياً في الممارسة التقليدية لتعليم الكتابة.

دراسات تناولت علاج صعوبات الكتابة

- دراسات تبرز أهمية البرامج العلاجية التي تركز على مهارات النسخ والتتبع .. ومنها:

دراسة "ستين" Stein (١٩٩٠) التي ارتكزت على فحص استجابة (٩٢) معلماً توصل إلى أن الطرق التي يفضلها المعلمون لتعليم الخط لذوي صعوبات التعلم: يكون بالتتبع باستخدام النسخ المخطوطة، والكتابة في الهواء، واستخدام الأوراق المخططة الملونة، كما يفضلون في تدريس التهجئة : الأساليب البصرية - السمعية - الحركية - اللمسية - أما المواد التي يفضلها المعلم فقد تضمنت كتب التطبيقات، وقوائم التهجئة، وألعاب الحاسوب.

وفي برنامج تدخل إرشادي لعلاج صعوبات الكتابة يركز على مهارات النسخ (الكتابة اليدوية، والتهجئة) ومهارات التصنيف أو التركيب على حد سواء توصل" بروكس وآخرون" . Brooks , et al (١٩٩٩) إلى أن التحسن في التركيب والكتابة اليدوية كان دالاً ، وبالرغم من أن مهارات حساسية الحركة وتكاملها المرتبطة بالكتابة، وصحة الإملاء، والتحليل الصوتي لم يتم تدريبها بصورة مباشرة إلا أنها أظهرت تحسناً.

- دراسات تشير إلى أهمية استخدام البرامج العلاجية المعانة بالوسائط التي تجذب انتباه المتعلم .. ومنها:

دراسة "سميرال" Simeral (١٩٨٥) لقياس آثار تمرينات الإملاء توصل إلى أهمية استخدام الوسائط والأنشطة المناسبة التي تعين على جذب انتباه التلميذ ، وذلك عندما طبق برنامجاً تدريبياً على مهارات الإملاء عن طريق قطع مسجلة بصوت المعلم على أشرطة تعرض بالفيديو والتلفاز وتظهر فيها صور الكلمات مع سماع صوت المعلم .

وكذلك دراسة "كنزر وآخرون" . Kinzer , et al (١٩٩٥) عن تأثير وسائط

متعددة لتعزيز القدرة على الكتابة من خلال سياق بيئة تعليمية تستخدم "الفيديو" كمنطلق للتعليم، وأشارت النتائج إلى زيادة عدد التصنيفات في كتابات التلاميذ، والتقدم الايجابي في كتاباتهم عندما انتقل التلاميذ من محيط "الفيديو" وكذلك أصبحوا أكثر قدرة على تحديد المعارف الصحيحة في نهاية الأسبوع التاسع من البرنامج، مما يشير إلى ايجابية استخدام "الفيديو" في تعليم القراءة والكتابة.

وفي دراسة "مك أليستر، وآخرون". McAlister, et al (١٩٩٩) التي تضمنت مشاركة تلاميذ ذوي صعوبات تعلم من الصف الرابع في برنامج تلقيني لعملية الكتابة في مختبر الحاسوب في مشروع بحثي استغرق (٣) سنوات، أظهر التلاميذ فهما أفضل للمعاني أكثر من المكونات الأخرى لعملية الكتابة، وكانت مواقفهم تجاه جوانب كثيرة من البرنامج التلقيني ايجابية بدرجة عالية تجاه عرض ما يكتبونه.

3

الفصل الثالث

غرف المصادر

الفصل الثالث

غرف المصادر Resource Rooms

تنقسم معالجة غرف المصادر في هذا القسم إلى النقاط الأساسية التالية:
أولاً: التعريف بغرفة المصادر.
ثانياً: الأنشطة الأساسية لغرفة المصادر.
ثالثاً: دور معلم غرفة المصادر
رابعاً: غرف المصادر في دولة الإمارات العربية المتحدة.

أولاً: التعريف بغرفة المصادر

نظراً لحداثة برنامج غرفة المصادر في مجال التربية الخاصة قد يكون من المفيد أن نلقى نظرة تاريخية على هذا النموذج حتى يكتمل إطار التعريف بها:

١- نظرة تاريخية

على الرغم من أن العديد من العلماء يعزون شهرة غرفة المصادر إلى حركة الدمج إلا أن بداياتها تبدو ذات قاعدة أقوي. حيث يذكر "باري مكنمار" (١٩٩٨، ٢) أن المؤيدين الأوائل لنموذج غرفة المصادر أبدوا عدم الارتياح للفصول الخاصة للتلاميذ المتخلفين عقليا القابلين للتعلم. ووجدوا أنه من الضروري تقديم نموذج خدمة يسمح للتلاميذ المعاقين أن يتلقوا تعليمهم مع زملائهم غير المعاقين إلى أبعد حد ممكن وفى الوقت نفسه يتلقون تربية خاصة في نواحي الاحتياج، ومن هنا بدأ إنشاء وتطبيق نموذج غرفة المصادر.

كما يشير "وايدرهولت" (Weiderhalt, et al., ١٩٨٣) أن برنامج غرفة المصادر قد خدم التلاميذ ذوي الإعاقات البصرية منذ الثلاثينيات من القرن العشرين. ولكن استخدامها مع التلاميذ ذوى الإعاقات البسيطة وذوى صعوبات التعلم لم يقترح حتى

أواخر الستينات أو أوائل السبعينات من نفس القرن. وفي هذا الاتجاه يذكر "فرند ومكنت" (Friend & McNutt, ١٩٨٤) أن برامج غرفة المصادر قد بنيت على أساس احتياج التدريس وليس بفرض قانوني أو إداري، وأنها حاليا أكثر أنواع الإحلال استخداما في التربية الخاصة. وحول الحالة الراهنة لغرفة المصادر يشير "باري مكنمار" (١٩٩٨، ٧) بأن غرفة مصادر التربية الخاصة في نقطة تطور حرجة، إذ تحتاج برامجها إلى تطوير وتطبيق ينسجم مع تفاؤل المناصرين الأوائل لهذا النموذج حتى تستمر النظرة إليها على أنها بديل حيوي للإحلال.

وهناك اتجاه عام في الوقت الحاضر نحو التحول من نظام الفصل الخاص special class والنظم الأخرى كالمدارس أو المراكز الخاصة إلى نظام "غرفة المصادر". وذلك لأن غرفة المصادر تتيح للطفل أن يظل في مجتمعه الخاص ويبقى على صلة وثيقة بالأطفال العاديين (فتحي عبد الرحيم و حليم بشاي، ١٩٨٨، ٤٤، ج١).

وفي الوقت الحالي فإن جهود التدخل تحدث داخل المدارس، كما أنه يتم إدماج القطاع الأكبر من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في التعليم العام مع تقديم دعم إضافي عن طريق تسهيلات التربية الخاصة مثل: غرف المصادر (Zigmond, ١٩٩٥).

وقد جاء في التقرير السنوي الثالث عشر المقدم لمجلس الشيوخ الأمريكي عن تطبيقات قانون تربية الأفراد الذين يعانون من الإعاقات ان٤١٪ من التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة في سن ٦-١١ سنة يتلقون برامجهم في الفصول العادية مقارنة بنسبة٣٤,٨٪ يتلقون برامجهم في غرفة المصادر، مقابل ٢٠,٥٪ في الفصول الخاصة، و٣,١٪ فقط في مدارس خاصة (إبراهيم الفوزان، ١٩٩٨، ٢٧١).

٢- التعريف بغرف المصادر

يرى العديد من المتخصصين أن تقديم خدمات الدعم للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في صفوفهم العادية يكون أفضل من تقديمها لهم في غرف المصادر ويرى المؤيدون لهذا النظام أنه أكثر قربا من الواقع الذي سوف يعيش فيه هؤلاء التلاميذ بعد انتهاء دوام المدرسة علاوة على عديد من الفوائد الممكنة التي تعود على ذوي صعوبات التعلم مثل الاعتقاد بأن احترام الذات ومشاعر الجدارة تزداد لديهم نظراً لقلة احتمال تصنيفهم من قبل إقرانهم بأنهم مختلفون عن غيرهم بصورة ما.

علاوة على أنهم سوف يتوفر لديهم وقت أكثر للتعلم نظراً لأنهم لا ينتقلون بين صفوفهم العادية وغرفة المصادر (Fuchs & Fuchs, ١٩٩٥; Roberts & Mather, ١٩٩٥; O Neil, ١٩٩٤-١٩٩٥; Baker, Wang & Waberg, ١٩٩٤-١٩٩٥)

إلا أن هذا الاتجاه قد أثار كثيراً من الخلاف والجدل حيث يبدي فريق آخر قلقه بخصوص ما إذا كان الدمج الكامل بالصف العادي هو خيار تقديم الخدمات الأكثر ملاءمة لجميع التلاميذ، لأن كثير من معلمي التعليم العام ليس لديهم الاستعداد الكافي لتعليم التلاميذ ذوي الصعوبات، وعلى الرغم من أن القبول الاجتماعي يعتبر ميزة من مزايا الدمج الكامل طوال الوقت في الصف العادي إلا أن الصداقات العديدة قد لا تكون هي النتيجة التي ينتهي إليها العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كذلك يخشى البعض من احتمال نقص أداء هؤلاء التلاميذ لأنهم يستغرقون وقتا كبيراً من وقت المعلم. لذلك يؤكدون على أهمية الحفاظ على سلسلة متصلة من خدمات التربية الخاصة (Kauffman, ١٩٩٣; Zigmond, ١٩٩٥; Shanker, ١٩٩٤-١٩٩٥)

ويقرر ميلتون وآخرون (١٩٨٧، ١٤٨) أن غرفة المصادر من بين أكثر الطرق فائدة للطفل ذي الصعوبة في التعلم فهي تمثل خطوة متوسطة بين التربية النظامية والبرنامج المكثف. ويتوافر فيها العون للأطفال الذين يعانون مشكلات تعليمية أكثر خطورة مما يعانيه أقرانهم الذين يستطيعون البقاء في الفصل المدرسي طوال الدوام مع الأطفال العاديين.

وفى نفس الاتجاه يشير "يوسف القريوتى وآخرون" (١٩٩٥، ٥٧-٥٨) إلى أن التعليم في الصف العادي مع خدمات غرفة المصادر أحد أشكال الدمج التعليمي حيث يقضى الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة جزءا من اليوم المدرسي في الصف العادي والجزء الآخر في غرفة المصادر حيث يتلقى تعليما وتدريبا خاصا في الجوانب التي يعانى من صعوبة فيها.

وفى دراسة نظرية قام بها المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (١٩٩٧، ٤٣-٤٥) تشير إلى أن النظم التربوية التي تتبنى فلسفة دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين تقدم خدمات التربية الخاصة في غرفة المصادر إذا كانت مشكلة التلميذ تستدعي تدريسا من قبل متخصصين لبعض الوقت ويعتبر هذا هو

الوضع السائد في عديد من الدول الغربية.

وتوصل "دينومي" DeNomme (١٩٩٤) في دراسته حول تحسين عملية الانتقال الناجح للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعودة من غرفة المصادر إلى الفصل العادي، توصل إلى ضرورة زيادة التعاون بين معلم الفصل العادي ومعلم غرف المصادر، وركز على أن أهمية محتوى البرنامج الذي يقدم للتلاميذ، ووضوح الإجراءات، والتدريب المسبق لمعلم الصف العادي ومعلم المصادر، ووضوح مسئولياتهم، وصور التعاون بينهما، وخطة التعليم، وتكييف برنامج غرفة المصادر جميعها تعتبر عناصر أساسية لنجاح البرنامج.

ولقد ذكر "هاميل" (Hammill, ١٩٧٢) مميزات نموذج غرفة المصادر منها: أن التلاميذ يمكن أن يستفيدوا من تدريب معين أو برنامج علاجي كامل بينما يقون مدموجين مع أقرانهم في الفصل العادي، علاوة على أنها تستطيع أن تستوعب عدداً أكثر من التلاميذ بأقل تكلفة في ظل جداول مرنة تخص كل مدرسة بمفردها، وحيث أن النعت و العزل أشياء متجنبة فان هذا النموذج يقلل إلى حد كبير من الوصم المقرون دائما بتلقي اهتمام خاص حيث أن تشخيص الإعاقة هنا ليس ضروريا لغرض الإلحاق.

وحول أي نماذج الخدمات يفضل التلاميذ (الدمج الكامل داخل الصف العادي، أم خدمات الدعم في غرفة المصادر) توصل "كلينجنر وآخرون" .Klingner, et al (١٩٩٨) في دراستهم أن آراء التلاميذ قد تنوعت، ولكن بصورة عامة فقد اعتبر معظمهم خدمات غرفة المصادر الأنموذج الذي وقع اختيارهم عليه، وكثيراً ما كان التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يصفون العمل في الصفوف العادية بأنه أكثر صعوبة، ورغم اتفاقهم على غرفة المصادر كأنموذج مفضل للتعلم، لكن العديد منهم كانوا على قناعة بأن أنموذج الدمج الكلي ضمن الصف العادي يفي بحاجاتهم الاجتماعية.

وللتمييز بين فصل التربية الخاصة وغرفة المصادر، يذكر "باري مكنمارا" (١٩٩٨، ١) أن غرفة المصادر عبارة عن فصل دراسي يأتي إليه التلاميذ لفترة جزئية من يومهم الدراسي لتلقي خدمات تربوية خاصة،وان إلحاق التلميذ ذو الاحتياجات الخاصة في برنامج غرفة المصادر يعطيه وقتا كبيرا في الفصل العادي، بينما يقضى التلميذ الذي يوضع في الفصل الخاص معظم يومه الدراسي في هذا الوضع ويتلقى تعليمه الأساسي من

معلم الفصل الخاص، في حين لا يقضى تلميذ غرفة المصادر أكثر من نصف اليوم يتلقى فيه تدريسا مكملا من معلم المصادر أما التدريس الأساسي فيتم في إطار الفصل العادي.

ويعد كل من حجم غرفة المصادر، وموقعها، ومظهرها من الأمور التي يجب عدم إهمالها. وفى هذا الصدد يشير "بارى مكنمارا" (١٩٩٨، ٢١-٢٢) إلى أن حجم غرفة الصف العادي النموذجية هو الحجم الأمثل لغرفة المصادر، وفى أقل التقديرات يجب أن تكون المساحة كافية لتدريس التلاميذ بشكل فردي وعلى شكل مجموعات صغيرة واستيعاب الأجهزة السمعية والبصرية. وان أكثر المواقع منطقية لغرفة المصادر يكون على مقربة من التلاميذ الذين ستتم خدمتهم.

ونستطيع القول أن غرف المصادر تعتبر أحد الأنظمة في تعليم الأطفال ذوى صعوبات التعلم حيث ينتقلون من الصف العادي إلى "غرفة المصادر" لتلقى التعليم المتخصص المناسب لصعوباتهم من قبل معلمين متخصصين. ويعتمد الوقت الذي يقضيه الطفل في هذه الغرف على نوع الصعوبة ومدى حاجته للتعليم العلاجي المتخصص.

ثانيا: الأنشطة الأساسية لغرفة المصادر

تحتوى غرفة المصادر على عديد من الأنشطة اللازمة لمساعدة التلاميذ في التغلب على الصعوبات التي يعانون منها. وتساعد معلم المصادر ومعلم الفصل العادي على التعامل بفاعلية مع الطفل ذي الصعوبة، وعلى فهم حاجاته، والتعرف على جوانب القوة وجوانب الضعف لديه.

ويشير عديد من المتخصصين بأن غرف المصادر صممت لتوفير نوع من التدريس لتكميل برنامج الصف العادي يتلقون من خلاله مهارات علاجية أو تدريبات على المهارات الأكاديمية وفق جلسات أسبوعية مجدولة بحيث يكون مجملها أقل من ٥٠٪ من اليوم الدراسي. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ٤٢٢) (Wiederholt et al, ١٩٧٨) (Meyen and Lehr, ١٩٨٠).

ويذكر زيدان السرطاوى وآخر (١٩٨٧، ٦٥-٦٦) مجموعة من الأنشطة الأساسية في غرف المصادر وهى:

١- أدوات واختبارات لتشخيص جوانب القصور لدى الطفل وتحديد طبيعة العلاج المطلوب.
٢- طرق وأساليب تدريس تتناسب مع طبيعة الصعوبات التي يعانى منها الطفل.
٣- مواد تعليمية تتناسب مع طبيعة طرق وأساليب التدريس.

٤- تدريس الأطفال في مجموعات يراعى فيها نوع ودرجة الصعوبة التي تعانى منها هذه المجموعة.
٥- أنشطة وأدوات تعليمية تثير اهتمام التلميذ وبالتالي تضمن تعاونه ومشاركته وتفاعله.
٦- جداول تنظم المدة التي يقضيها الطفل في غرفة المصادر وفى الفصل العادي.
٧- التخطيط والتعاون بين مدرس المصادر ومدرس الفصل العادي.

ويشير مكنمارا (١٩٩٨، ١٧-١٨) إلى أسلوبين يستخدمان على نطاق واسع ضمن أنشطة وبرامج المصادر وهما:

الأسلوب الذي يركز على معرفة العجز وعلى التدريس، وفيه يتم تتبع التسلسل التعليمي الملائم لتحسين نواحي العجز حتى يتمكن التلميذ من اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية الضرورية للتقدم الأكاديمي. والأسلوب الآخر يركز على اكتساب القدرة على المواد بتقديم المساندة الأكاديمية لأعمال الفصل العادي. ويرى أنه يجب استخدام أسلوب تدريس المهارات الأساسية في المراحل المبكرة من المرحلة الابتدائية ما أمكن ذلك.

وحول الأنشطة العلاجية التي تقدمها غرفة المصادر يذكر جاى بوند وآخرون (١٩٨٤، ٢١٧) أنه بجانب الفصل الدراسي وعيادات القراءة يمكن تنفيذ البرامج العلاجية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم في غرفة المصادر Resource Room بالمدرسة وعادة ما يتوفر بها مواد القراءة ومواد خاصة بالتمارين ويقوم بالعمل فيها معلم البرنامج العلاجي مع كل تلميذ على حدة أو مع مجموعة من التلاميذ.

ويشير "هاريس وسيباى" (Harris and Sipay, ١٩٨٥) إلى أن خدمات القراءة العلاجية يمكن أن تقدم في "حجرة المعلومات" للأطفال من ذوى صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من المواد في مكان خارج فصولهم النظامية وتدار هذه الحجرة بواسطة مدرس مدرب لتقديم التربية الخاصة المطلوبة لهؤلاء الطلاب.

ثالثاً: دور معلم غرفة المصادر

حدد "وايدرهولت وآخرون" (Wiederhalt , et al., ١٩٨٣) مسئوليات معلم غرفة المصادر في تقديم المهارات الأكاديمية والسلوكية للتلاميذ المسجلين بغرفة المصادر أو الذين يحتمل تسجيلهم هناك في المستقبل، والقيام بالتدريس المباشر للتلاميذ ضمن

خطة تدخل تعالج نقاط ضعف التلاميذ عن طريق التركيز على نقاط القوة لديهم، علاوة على تقديم خدمات الاستشارة لمعلمي الفصل العادي بتقديم نماذج ملائمة لتدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

ولقد أكد "مكنمارا" (McNamara, ١٩٨٥) على إنشاء علاقة العمل التعاونية مع المعلمين العاديين، والتعرف على احتياجاتهم في مدارسهم باستخدام الاستبانات ، والتعريف بأهداف الغرف بتوفير النشرات والتقارير الأكاديمية والسلوكية المستمرة، والتأكيد على الاستشارة وجها لوجه والجدولة بانتظام في تحسين الطبيعة التعاونية للعلاقة.

وتشير لجنة معايير برنامج غرفة المصادر بمقاطعة "سوفولك" بنيويورك بأن دور معلم المصادر هو مساندة برنامج الفصل عن طريق تقوية مهارات التلميذ الأساسية، أو الإدراك ، أو فهم المعلومات حتى يستطيع التلميذ العمل بنجاح (Suffolk County, NY, BOCES ٢, ١٩٨٦) ويرى مكنمارا (١٩٩٨، ١٩) ضرورة إفراد وقت كافٍ لمعلم المصادر ليقوم بواجباته بكفاية وشمولية. وان يدرج ضمن جدوله مسئوليات إجراء الاختبارات التشخيصية لتحديد الأسلوب المناسب للتدخل عندما يظهر التلميذ تأخرا أكاديميا من خلال تطبيق اختبارات التحصيل. وضرورة الاستمرار في تطبيق الاختبارات الرسمية وغير الرسمية من اجل تعديل طرق التدخل.

كما يجب أن يحافظ على الاتصال بالوالدين وان ينسق مع أي شخص قد خصص لتسهيل هذا الاتصال عند الضرورة وأشارت "سالفيا وياذلدايك" (Salvia and Ysseldyke, ١٩٨٥) إلى دور معلم المصادر ومسئوليته عن إجراءات التقييم التربوية والوعي بأهدافه واختياره للأداة المناسبة التي تساعده في تجميع البيانات والمعلومات المفيدة عن تلاميذه.

رابعاً: غرف المصادر في دولة الإمارات العربية المتحدة

أخذت وزارة التربية والتعليم والشباب في دولة الإمارات بنظام غرف المصادر بالمدارس الابتدائية التأسيسية اعتباراً من العام الدراسي ٨٩/ ١٩٩٠. وقررت لجنة النظم والتطوير برئاسة معالي وزير التربية والتعليم الموافقة على تنفيذ وتعميم غرف المصادر على مستوى الدولة وتكليف القطاعات والإدارات المختصة بتوفير الإمكانات المادية والموارد البشرية المتخصصة وتبصير الرأي العام بثقافة التربية الخاصة ومتطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة. (وزارة التربية والتعليم، لجنة النظم والتطوير، ١٩٩١).

وتشير اللائحة التنظيمية لفصول وغرف مصادر ذوى الاحتياجات الخاصة بأن الهدف من إنشاء غرف المصادر هو احتواء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وتلبية احتياجاتهم التعليمية عن طريق خدمات علاجية تكفل لهم تعليماً يناسب خصائصهم وقدراتهم بالتعاون مع معلم الفصل العادي، والوقاية من التنامي إلى صعوبات شديدة لاحقة(وزارة التربية والتعليم والشباب، اللائحة التنظيمية، ٢٠٠٢).

ومن مرتكزات تفضيل الأخذ بنظام غرف المصادر في دولة الإمارات، أنها تحقق مع نظام فصول التربية الخاصة الملحقة بالمدارس الابتدائية التأسيسية- المعمول بها منذ عام ٧٩/ ١٩٨٠- نوعاً من التكامل المطلوب لتلبية الاحتياجات التربوية الخاصة للتلاميذ في المجتمع المدرسي (صلاح عميرة، ١٩٩٠، ٣).

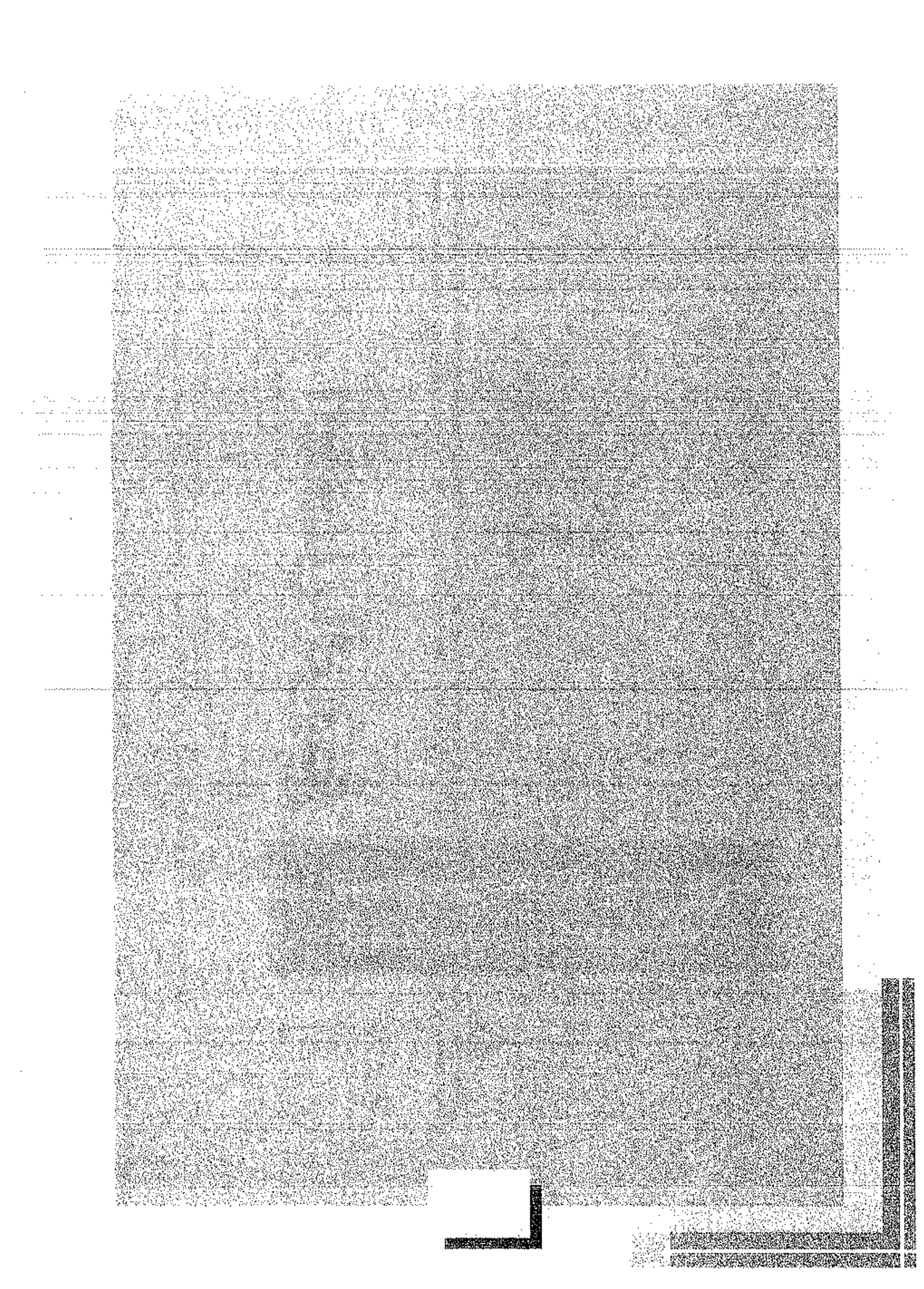
ويلحق بغرف المصادر التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة أو الحساب بشرط التأكد من أن هذه الصعوبات تحدث بشكل متكرر في أداء التلميذ وبصورة لا تحقق له الاستفادة من برنامج الصف العادي، على أن يتوفر لديه شروط الاستقرار الانفعالي والحركي. (وزارة التربية والتعليم والشباب، اللائحة التنظيمية، ٢٠٠٢).

وتتم إجراءات تقييم وتشخيص التلاميذ والتدخل العلاجي، والترتيبات المكانية، والمواد والأجهزة التعليمية، وصور التعاون والتواصل بين معلمي المصادر ومعلمي الفصول العادية وفق ما جاء في اللائحة التنظيمية لفصول وغرف مصادر التربية الخاصة. وتشير إحصائيات إدارة برامج ذوى القدرات الخاصة إلى أن عدد غرف المصادر قد بلغ (٧٦) غرفة على مستوى الدولة في العام الدراسي ٢٠٠٠/ ٢٠٠١ منها (١٥) غرفة في منطقة أبوظبي التعليمية (وزارة التربية والتعليم والشباب، دراسة إحصائية، ٢٠٠٢).

الفصل الرابع

4

تشخيص صعوبات تعلم القـــراءة والكتـــابـــة



الفصل الرابع

تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة

تهتم الاختبارات التشخيصية بتشخيص جوانب الضعف أو القصور أو الأخطاء من خلال معالجة التلميذ لموضوع معين، ولا تعتمد في حكمها على مجموع ما حصله التلميذ من درجات بقدر ما تنظر إلى ما يقع فيه هذا التلميذ من أخطاء وما يواجهه من صعوبة بل وتظهر لنا أين تكمن نواحي القوة في أداء التلميذ، فالموضوع الأساسي لهذه الاختبارات هو التحليل وبذلك تختلف عن الاختبارات التحصيلية حيث أن موضوعها الأساسي هو التقويم.

أولاً- اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة

يهدف هذا الاختبار إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائيين. ولإعداد هذا الاختبار تم اتباع الخطوات التالية:

- تحديد صعوبات القراءة.
- إعداد الاختبار التشخيصي.
- وصف الاختبار.
- كتابة تعليمات الاختبار.
- تقدير الدرجات.
- تقنين الاختبار.

وفيما يلي توضيح لكل من هذه الخطوات.

١- تحديد صعوبات القراءة

لتحقيق ذلك تم اتخاذ الإجراءات التالية:

- مسح كتب القراءة المقررة على تلاميذ الصفين الأول والثاني من المرحلة الابتدائية وعددها (٤) كتب يقابلها نفس العدد من كتب التطبيقات اللغوية وذلك لتحديد المهارات المقررة على التلاميذ حتى نهاية الفصل الأول للصف الثاني الابتدائي.
- تحديد صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي الصفوف العادية المحول منها

التلاميذ إلى غرف المصادر من واقع استمارة التحويل التي يسجل فيها المعلم مواطن الصعوبة عند التلميذ والتي على أساسها يتم تحويله إلى غرف المصادر.

- تحديد الصعوبات من وجهة نظر معلمي ومعلمات غرف المصادر من واقع استمارة التقييم التربوي للتلميذ عند تحويله إلى غرفة المصادر، وكذلك من واقع التقارير الختامية السنوية التي يرفعها معلم غرفة المصادر للتوجيه الفني عن أهم الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ المترددين على الغرف والأساليب العلاجية التي قام بتطبيقها.
- تحديد صعوبات القراءة كما يعبر عنها أداء التلميذ أثناء وجوده في غرفة المصادر وتحليل ملف الأنشطة والتدريبات الخاص بكل تلميذ منذ بداية تردده إلى انتهاء فترة انتسابه لهذه الغرف.
- استطلاع آراء موجهي المرحلة الابتدائية التأسيسية، وموجهي فصول وغرف مصادر التربية الخاصة – عن طريق المقابلة المباشرة – لحصر صعوبات تعلم القراءة من خلال خبرتهم الممتدة في هذه المجال.
- تحديد الصعوبات المشتركة في القراءة كما أدركها وتوصل إليها الباحث من خلال عمله في هذا المجال.

٢- إعداد الاختبار التشخيصي

لإعداد هذا الاختبار تم الإطلاع على بعض الاختبارات التي استخدمت في البيئة العربية، وكذلك على بعض الاختبارات التي استخدمت في بيئات أجنبية لتشخيص صعوبات التعلم، وذلك يهدف الاستفادة منها في بناء وإعداد اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة.

ومن الاختبارات العربية التي استفاد منها الباحث: اختبار تشخيص التأخر في القراءة الذي أعده محمد قدري لطفي (١٩٥٧) وخاصة تلك التي تقيس قدرة التلميذ على تمييز الكلمات خارج السياق، وقدرته على تمييزها بمجرد النظر، وتمييز ونطق المتشابه منها في الشكل، وكذلك الطرق التي يلجا إليها التلميذ لإدراك الكلمات الجديدة.

وفي مجال تعرف المشكلات الصوتية استفاد الباحث من الاختبار التشخيصي الذي وضعه راضي الوقفي وآخرون (١٩٩٧) وخاصة عناصر الاختبار التي تقيس مهارة نطق الأصوات المجردة، ثم نطقها في كلمات، ونطق حروف المد، والتمييز بين المفردات والحروف المتقاربة صوتاً أو شكلاً.

وفي مجال تشخيص صعوبات قراءة بعض الكلمات الأكثر من ثلاثة حروف، وتلك التي تتضمن حروفا ممدودة، وتمييز المتشابهة الأحرف منها، استرشد الباحث بالاختبارات التشخيصية في دراسات كل من : هويدة حنفي (١٩٩٢) واحمد عواد (١٩٩٥).

ومن الاختبارات الأجنبية استفاد الباحث مما كتبه جاي بوند وآخرون (١٩٨٤) وفتحي الزيات (١٩٩٨) حول:

- اختبار "جيتس – ماك كيلوب – هوروتيز" (Gates, McKillop, Horowitz, ١٩٨١) وخاصة في مجال التعرف على الكلمة والحروف، والمزج الصوتي، والربط بين ما يسمعه من صوتيات وما يراه من حروف الكلمة.
- اختبار "دوريل" Durrell Analysis Reading Test وخاصة في مجال التعرف على الكلمة وتحليلها والتذكر البصري للكلمات والحروف، وتحديد الأصوات في الكلمات وقدرات النطق.
- مقياس "سباش" (Spache, ١٩٨١) لتشخيص القراءة وخاصة في مجال قدرة التلميذ على الربط بين الرموز والصوتيات، واستخدام ومزج الحروف الساكنة، والتعرف على المقاطع الشائعة، والتمييز السمعي، بجانب التعرف على الكلمات ونطقها.
- اختبار "ستانفورد" لتشخيص القراءة Stanford Diagnostic Reading test وخاصة في مجال تعرف مهارة القراءة الجهرية للمفردات من خلال السرعة.
- اختبار "بوند – بالو – هويت" Hoyt – Balow – Bond في تشخيص صوتيات البداية والنهاية وتقسيم الكلمة إلى مقاطع.

كذلك تم الاسترشاد بمحتوى مقياس "كانينجهام وستانوفتش" (Cunningham & Stanovich, ١٩٩٠) خاصة اختبار اختيار الكلمة الصحيحة المنطوقة من أزواج الكلمات المتشابهة في الشكل، ومهمة الاختيار الإملائي وفيه يشاهد التلميذ أزواج الكلمات ويشير إلى الكلمة المكتوبة بصورة صحيحة.

ورغم أن بعض هذه الاختبارات قد مضى على إعدادها فترة زمنية طويلة، كما أن بعضها تم تصميمه لتشخيص الصعوبات في الصفوف الابتدائية العليا (هويدة، عواد) إلا أن الباحث استفاد من هذه الاختبارات في تصميم وبناء الاختبار التشخيصي المستخدم في هذه الدراسة.

٣- وصف الاختبار

تم إعداد هذا الاختبار لأنه لا يوجد حتى الآن اختبار تشخيصي موضوعي لقياس وتشخيص صعوبات تعلم القراءة يناسب المحتوى المقرر على تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائيين. وتم تصنيف مفردات هذا الاختبار وفقا للمهارات التي تضمنتها موضوعات القراءة المقرر تدريسها لتلاميذ الصف الأول وخلال الفصل الأول للصف الثاني الابتدائي، وقد تم ترتيب مفردات الاختبار بحيث تأتي متفقة لترتيب ورودها في الكتاب المدرسي، ويتكون الاختبار من سبعة مقاييس فرعية وهي:

أ- اختبار تشخيص صعوبات تعرف وقراءة الكلمات (من معجم التلميذ القرائي) ويشتمل على (١٣) قائمة وذلك لتشخيص الصعوبات التالية:

- قراءة الكلمات الثلاثية (١٥ كلمة).
- قراءة الكلمات التي بها مدود (٣٠ كلمة).
- قراءة الكلمات التي تتضمن مقاطع ساكنة (١٥ كلمة).
- نطق صوت التنوين المناسب أثناء القراءة (٢٠ كلمة).
- قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد أثناء القراءة (١٥ كلمة).
- قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية (٢٠ كلمة).
- التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة (١٥ كلمة).

ب- اختبار تشخيص صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها (من خارج معجم التلميذ القرائي) ويتكون من (٣٠) كلمة، إذا فشل التلميذ في قراءة إحداها يتم الكشف عن عناصرها الصوتية ليعطيها التلميذ الشكل النهائي (دون التقيد بوقت).

ج- اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري ويتكون من:

أ. اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري للحروف: ويتكون من عشرين حرفا، يتم عرض كل منها باللمح السريع، ويشاهد التلميذ ثم يضع دائرة على الحرف المطابق من متعدد على نموذج أمامه.

ب. اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري للكلمات: ويتكون من عشرين كلمة، ويتم نفس الإجراء الوارد في القسم (أ) من الاختبار.

د- اختبار تشخيص صعوبات الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق، ويتكون

من عشرين كلمة، يستمع التلميذ ويضع دائرة حول الكلمة المطابقة للكلمة المنطوقة من متعدد على نموذج أمامه.

هـ- اختبار تشخيص صعوبة التمييز السمعي للكلمات المتشابهة صوتا، ويتكون من عشرين زوجا من الكلمات، يستمع التلميذ لكل زوج ويحدد أن كانتا مختلفتين أم متماثلتين.

و- اختبار تشخيص صعوبات تمييز صوت الحرف الأول والأخير في الكلمة، يستمع التلميذ للقائمة الأولى (١٥ كلمة) ويضع دائرة حول الحرف أو المقطع - من متعدد - الذي يمثل الصوت الأول في الكلمة المنطوقة، وكذلك بالنسبة لتحديد الحرف الأخير من القائمة الثانية (١٥ كلمة).

ز- اختبار تشخيص صعوبات المزج الصوتي عند الاستماع، ويتكون من (٢٠) كلمة، يستمع التلميذ إلى أجزاء الكلمة، ثم يمزج أصواتها وينطقها في صورتها الكلية.

٤- تعليمات الاختبار

- يتم تطبيق هذا الاختبار فردياً، ويمكن تطبيق الاختبارين الفرعيين (٣،٤، ٦) في مجموعات صغيرة لا تزيد عن خمسة تلاميذ.
- اختيار الوقت المناسب للتطبيق، وفي مكان يتوفر فيه الهدوء.
- تكتب البيانات الخاصة بكل تلميذ على بطاقة رصد الأخطاء، ملحق رقم (٣) ويوضح الملحق رقم (٤) تعليمات وإجراءات التطبيق (دليل للفاحص).

٥- تقدير الدرجات

يعطى التلميذ درجة واحدة عن كل استجابة صحيحة في كل فقرة من فقرات الاختبار الفرعية.

٦- ثبات الاختبار

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق، وإيجاد معاملات الارتباط بين عدد الأخطاء التي وقع فيها تلاميذ العينة الاستطلاعية من تلاميذ غرف المصادر التي تكونت من (٤٠) تلميذاً وتلميذة من الصف الثاني الابتدائي ونفس العدد من الصف الثالث الابتدائي، وتلاميذ كل صف مقسمين بالتساوي حسب النوع (ذكور / إناث)

وقد استخدم الباحث طريقة إعادة التطبيق وقد كانت المدة الفاصلة بين التطبيق الأول وإعادة التطبيق حوالي ١٦ يوماً. وتشير النتائج إلى أن اختبار تشخيص صعوبات القراءة الكلي وكذلك مقاييسه الفرعية تتمتع بدرجة عالية من الثبات وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١، عدا المقياس الفرعي "المزج الصوتي عند الاستماع" لعينة إناث الصف الثاني كانت عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

كما تم إيجاد الاتساق الداخلي للاختبار تشخيص صعوبات القراءة بحساب معامل الارتباط بين عدد الأخطاء في كل مقياس فرعي وعدد الأخطاء الكلي باستخدام معادلة "بيرسون" لحساب معامل الارتباط بطريقة الدرجات الخام. وتشير النتائج إلى أن مقاييس الاختبار الفرعية تتمتع بدرجة عالية من الثبات عند مستوى دلالة ٠,٠١ لكل مقياس فرعي.

٧- صدق الاختبار

تم اعتماد صدق المحكمين في إعداد هذا الاختبار حيث تم عرض الاختبار التشخيصي على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الإمارات، ومجموعة من موجهي المرحلة التأسيسية والتربية الخاصة، ومعلمي ومعلمات فصول وغرف مصادر التربية الخاصة بالمدارس الحكومية بدولة الإمارات وجميعهم من ذوي الخبرة في مجاله. وأجمعت لجنة التحكيم على أن الاختبار يقيس صعوبات تعلم القراءة "الجهرية" وان هذه الصعوبات يعانى منها التلاميذ المحولين إلى غرف المصادر، ويبين الملحق رقم (١) الصورة النهائية لاختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة والملحق رقم (٢) الصورة النهائية لاختبار تشخيص صعوبات تعلم الكتابة.

وبعد الانتهاء من اختيار العينة النهائية لتلاميذ غرف المصادر ذوى صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وللتحقق من الصدق التمييزي للاختبار، قام الباحث باختيار عينة ممثلة من التلاميذ العاديين من الصفوف الدراسية المناظرة قوامها (٤٠) تلميذاً وتلميذة وذلك للتحقق من أن الاختبار التشخيصي يقيس بصورة تمييزيه دالة صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ هذه المرحلة. وفى سبيل ذلك تم مجانسة العمر الزمني ومستوى الذكاء مع عينة من تلاميذ غرف المصادر مساوية في العدد والنوع (ذكور، إناث) والصف الدراسي (الثاني والثالث).

وبتطبيق الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة على عينة الفصول

العادية وعينة من تلاميذ غرف المصادر، وجد أن هناك فروقا دالة لصالح تلاميذ غرف المصادر مما يشير إلى أن الاختبار ذا قيمة تمييزية دالة في تشخيص صعوبات تعلم القراءة، وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١.

ثانياً- اختبار تشخيص صعوبات تعلم الكتابة

ويهدف هذا الاختبار إلى تشخيص صعوبات تعلم الكتابة التي يعانى منها تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائيين المترددين على غرف المصادر ولإعداد هذا الاختبار تم اتباع نفس الأسلوب السابق ذكره في اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة.

١- وصف الاختبار

يتكون هذا الاختبار من ستة اختبارات فرعية هي:

أ- تشخيص صعوبة إنتاج الحروف المتشابهة رسما وصوتا والخلط بينها أثناء الكتابة، ويتكون من عشرين صورة ويكتب التلميذ الحرف الأول من اسم الصورة بحركته.

ب- تشخيص صعوبة إنتاج الحروف الممدودة والمقطع الساكن في الكلمات أثناء الكتابة: ويتكون من عشرين صورة ويكتب التلميذ الحرف الممدود أو المقطع الساكن في اسم الصورة.

ج- تشخيص صعوبة إنتاج التنوين كتابة والخلط بينه وبين حرف النون: ويتكون من ثلاث فقرات تملى على التلاميذ، وتشتمل على (٣٠) كلمة منونة (بالفتح، بالضم، بالكسر) بالتساوي.

د- تشخيص صعوبة كتابة الحرف المشدد: ويتكون من خمسة عبارات تملى على التلميذ وتتضمن عشرون كلمة كل كلمة بها حرف مشدد.

هـ- تشخيص صعوبة كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة والخلط بينهما: ويتكون من فقرة إملائية تشتمل على عشرين كلمة تنتهي بتاء مربوطة أو تاء مفتوحة بالتساوي.

و- تشخيص صعوبة إنتاج اللام الشمسية وإسقاطها أثناء الكتابة: ويتكون من(٩) كلمات تبدأ بلام شمسية ضمن اختبار كتابة الحرف المشدد.

يتم التعرف على الصعوبات التي يعانى منها التلاميذ بتحليل موضوعي لأداء التلاميذ على أوراق العمل في المقياس الفرعي رقم (١ ، ٢)، والكتابة الإملائية للمقاييس من (٣-٦) ورصد أخطاء التلميذ في البطاقة الخاصة به.

٢- تعليمات الاختبار

- يتم تطبيقه في مجموعات صغيرة لا تزيد عن خمسة تلاميذ.
- اختيار الوقت المناسب والمكان الخالي من مشتتات الانتباه السمعية والبصرية.
- تكتب البيانات الخاصة بكل تلميذ على بطاقة رصد الأخطاء ملحق رقم (٣).
- التقيد بتعليمات وإجراءات التطبيق (دليل للفاحص) الملحق رقم (٤).

٣- تقدير الدرجات

يعطى التلميذ درجة عن كل استجابة صحيحة في كل فقرة من فقرات الاختبار الفرعية.

٤- ثبات الاختبار

تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق (سبق ذكرها في حساب ثبات اختبار تشخيص صعوبات القراءة) وتشير النتائج إلى أن اختبار تشخيص صعوبات الكتابة الكلي وكذلك مقاييسه الفرعية تتمتع بدرجة عالية من الثبات وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

كما تم حساب الاتساق الداخلي كما سبق ذكره عند حساب الثبات لاختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة، وتشير النتائج إلى أن المقاييس الفرعية لاختبار تشخيص صعوبات تعلم الكتابة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١ لكل مقياس فرعي.

٥- صدق الاختبار

تم حساب صدق المحكمين، كما سبق ذكره عند حساب الصدق لاختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة.

وللتحقق من الصدق التمييزي للاختبار تم حساب دلاله الفروق بين نتائج التلاميذ العاديين وتلاميذ غرف المصادر في الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة، بعد مجانسة العينتين من حيث العدد والنوع (ذكور، إناث) والصف الدراسي (الثاني والثالث) وأسفرت النتائج إلى أن هناك فروقاً دالة لصالح تلاميذ غرف المصادر عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى أن الاختبار ذا قيمة تمييزية دالة في تشخيص صعوبات تعلم الكتابة.

ويوضح الملحق رقم (٢) الصورة النهائية لاختبار تشخيص صعوبات تعلم الكتابة.



ثالثاً- الاختبارات التحصيلية

١- اختبار تحصيلي في القراءة .. الصورتين (أ ، ب)

تم إعداد اختبار تحصيلي في القراءة (الجهرية) مكون من صورتين (أ،ب) لقياس التحصيل القبلي والبعدي لأفراد العينة، ويتضمن هذا الاختبار بصورتيه مفردات وعبارات مختارة من موضوعات القراءة المقرر تدريسها لتلاميذ الصف الأول الابتدائي والكتاب الأول المقرر تدريسه للصف الثاني الابتدائي تم اختيارها بعد تحليل محتوى الكتب المقررة ومواءمتها في أربعة نصوص قرائية. ولقد استرشد الباحث بالعديد من الدراسات التي تعرضت لبناء اختبارات تحصيلية في القراءة مثل: (حسن شحاته، ١٩٨١) (بدرية الملا، ١٩٨٥) (احمد عواد، ١٩٨٨) (هويده حنفي، ١٩٩٢).

أ- وصف الاختبار

تتكون كل صورة من نصين قرائيين كل نص يتكون من أربعين كلمة. وكلمات النص الأول مختارة من موضوعات القراءة للصف الأول الابتدائي، وكلمات النص الثاني مختارة من موضوعات القراءة المقررة في الجزء الأول للصف الثاني الابتدائي. وكل نص من النصين في الصورة (أ) يكافئ المناظر له في الصورة (ب) والاختبار يقيس مهارة التلميذ في التعرف على الكلمة أثناء القراءة. وتمثل درجة التلميذ الكلية في هذا الاختبار عدد الكلمات التي قرأها بصورة صحيحة (ملحق رقم ٥).

ب- ثبات الاختبار

تم التحقق من ثبات هذا الاختبار بطريقة إعادة التطبيق على عينة الدراسة الاستطلاعية من تلاميذ غرف المصادر (كما سبق ذكره في حساب ثبات اختبار تشخيص صعوبات القراءة والكتابة). وتشير معاملات الارتباط إلى معامل ثبات مرتفع للاختبار عند مستوى دلالة ٠,٠١ لعينة الصف الثاني (ذكور وإناث) والصف الثالث (ذكور) وعند مستوى دلالة ٠,٠٥ لعينة إناث الصف الثالث.

كما تم حساب ثبات الاختبار على طريقة الصور المتكافئة، بإيجاد معامل الارتباط بين نتائج تلاميذ عينة الدراسة الاستطلاعية في الصورة (أ) وفى الصورة (ب) وأشارت النتائج إلى معامل ثبات مرتفع عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

ج- صدق الاختبار

تم الاعتماد على صدق المحكمين للتحقق من صدق الصورتين (أ،ب) لاختبار القراءة التحصيلي. حيث قام الباحث بعرض الصورتين على عدد من المحكمين (كما سبق ذكره في صدق اختبار تشخيص صعوبات القراءة والكتابة). وأجمعت لجنة التحكيم على أن الصورة (أ) مكافئة للصورة (ب). ويبين الملحق رقم (٥) الصورة النهائية للاختبار التحصيلي في القراءة "الجهرية" الصورة (أ،ب).

٢- اختبار تحصيلي في الكتابة: الصورتين (أ ، ب)

تم إعداد اختبار تحصيلي في الكتابة "الإملائية" مكون من صورتين (أ،ب) لقياس التحصيل القبلي والبعدي لأفراد العينة، ويتضمن هذا الاختبار بصورتيه مفردات وعبارات من الموضوعات المقرر تدريسها. ولإعداد هذا الاختبار تم اتباع نفس الخطوات التي سبق الإشارة إليها في إعداد اختبار القراءة التحصيلي.

أ- وصف الاختبار

تتكون كل صورة من قطعة للكتابة "الإملائية"، وكل قطعة مكونة من ثمانية وعشرون كلمة مختارة من موضوعات الجزء الأول المقرر للصف الثاني الابتدائي. والقطعة في الصورة (أ) تكافئ القطعة في الصورة (ب). والاختبار يقيس مهارة التلميذ في إنتاج ما يملى عليه كتابة بصورة صحيحة. وتمثل درجة التلميذ الكلية في هذا الاختبار عدد الكلمات التي كتبها بصورة صحيحة (ملحق رقم ٧)

ب- ثبات الاختبار

للتحقق من ثبات الاختبار، تم اتباع نفس الخطوات التي سبق ذكرها في التحقق من ثبات اختبار القراءة التشخيصي. وباستخدام طريقة إعادة التطبيق لاختبار التحصيل القبلي في الكتابة على العينة الاستطلاعية أسفرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عند مستوى دلالة ٠,٠١، وعند حساب معامل الثبات بطريقة الصور المتكافئة وجد أن هناك علاقة ارتباطية بين اختبار التحصيل القبلي واختبار التحصيل البعدي في الكتابة عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ج- صدق الاختبار

كما سبق ذكره في صدق المحكمين في اختبار القراءة التشخيصي.

الفصل الخامس

5

علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة

الفصل الخامس

علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة

يهدف تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى التلاميذ إلى محاولة التغلب على تلك الصعوبات أو التخفيف من حدتها قدر الإمكان، ولا يكون ذلك إلا من خلال برنامج تدريبي علاجي متكامل جيد التصميم قابل للتطبيق.

وسيتم في هذا الفصل عرض لبرنامج علاجي تم تطبيقه لمدة (١٠) أسابيع بواقع (٥) حصص أسبوعياً على عينة مكونة من (٨٠) تلميذاً وتلميذة من الصفين الثاني والثالث الابتدائيين يعانون من صعوبات تعلم القراءة والكتابة بمدارس منطقة أبوظبي التعليمية خلال العام الدراسي ٢٠٠٠/ ٢٠٠١، ويمكن التعريف بهذا البرنامج وفق الآتي:

- أهداف البرنامج
- محتوى البرنامج
- تدريبات البرنامج وفق مجالات الصعوبة
- نتائج تطبيق البرنامج

أولاً: أهداف البرنامج

يهدف هذا البرنامج إلى إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المترددين على غرف المصادر بصفة خاصة وذوي صعوبات التعلم بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بصفة عامة القدرة على تخطي بعض صعوبات التعلم في القراءة والكتابة التي يعانون منها، وذلك عن طريق مجموعة من التدريبات والمناشط العلاجية التي تقدم لهم، والتي نأمل في أن تساعد على تنمية قدراتهم في تمييز وإنتاج:

١- الحروف المتشابهة رسماً أثناء القراءة والكتابة.

٢- الحروف المتشابهة صوتاً أثناء القراءة والكتابة.

٣- الحروف الممدودة رسماً وصوتاً أثناء القراءة والكتابة.

٤- المقطع الساكن رسماً وصوتاً أثناء القراءة والكتابة.

٥- التنوين بأنواعه الثلاثة رسماً وصوتاً أثناء القراءة والكتابة.

٦- الحرف المشدد رسماً وصوتاً أثناء القراءة والكتابة.
٧- اللام القمرية واللام الشمسية رسماً وصوتاً أثناء القراءة والكتابة.
٨- التاء المفتوحة والتاء المربوطة رسماً أثناء الكتابة.

ثانيا: محتوى البرنامج

يشتمل محتوى البرنامج العلاجي في القراءة والكتابة على:

١- المادة التعليمية

روعي عند إعداد البرنامج العلاجي الاعتماد على محتوى كتب القراءة المقررة في دولة الإمارات الصف الأول الابتدائي بجزأيه الأول والثاني، والجزء الأول فقط من كتاب القراءة للصف الثاني الابتدائي بجانب التطبيقات اللغوية الخاصة بكل جزء.

٢- التدريبات العلاجية

تركز التدريبات التي يشتمل عليها البرنامج على علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث الابتدائي المترددين على غرف المصادر في مدارسهم الابتدائية التأسيسية، ولإعداد هذه التدريبات قام الباحث بالاطلاع على العديد من البرامج التي سبق إعدادها في هذا المجال مثل: هويدة حنفي رضوان(١٩٩٢)، واحمد احمد عواد (١٩٨٨)، وبدرية سعيد الملا (١٩٨٥)، وإحسان عبد الرحيم (١٩٨٧)، أميرة على توفيق (١٩٦١)، بالإضافة إلى ما استخلصه الباحث من محتوى بعض المراجع العربية والدراسات الأجنبية في هذا المجال، علاوة على خبرة الباحث التي امتدت إلى أكثر من سبعة عشر عاما في مجال التوجيه على فصول وغرف مصادر التربية الخاصة بدولة الإمارات.

وعند إعداد تدريبات البرنامج تم مراعاة الأمور التالية:

أ -تحليل كتابي اللغة العربية (الجزء الأول والجزء الثاني) للصف الأول الابتدائي، والجزء الأول للصف الثاني وكذلك الأجزاء المناظرة لها من كتب التطبيقات اللغوية.

ب - الكلمات الواردة في التدريبات تم اختيارها بدقة من قاموس التلميذ القرائي، أو قاموسه السمعي حسب المهمة المطلوب تدريبه عليها.

ج - مراعاة أن يضم التدريب مجموعة من أوراق العمل بصورة منظمة ومتسلسلة ومترابطة في تدرج يحقق تعليما متكامل الحواس.

د -الدمج بين تدريبات القراءة والكتابة ضمن المهمة الواحدة، وعلى نحو متبادل، بما يتيح للتلميذ – في الموقف التعليمي – أن يتعامل مع مهارات اللغة (استماع، نطق، قراءة، تعرف، تمييز وإنتاج ما يسمعه أو ينطقه كتابة).

٣- المناشط والوسائل المساعدة

تم مراعاة توظيف بعض الأجهزة عند تطبيق تدريبات البرنامج مثل:

- جهاز عرض الشفافيات O.H.P.
- جهاز عرض الشرائح.
- المسجل واشرطة التسجيل السمعية.

ولتحقيق توظيف فعال، تم مراعاة الآتي:

أ- تصوير جميع أوراق العمل لجميع التدريبات على شفافيات (بالألوان) للاستخدام في الشرح.

ب- تصوير النسخ الورقية لأوراق العمل لتكون أمام التلاميذ للتدريب وبالأعداد الكافية.

ج- إعداد بطاقات الحروف والكلمات والصور على شرائح لتيسير العرض وتوفير الوقت.

د- تسجيل قوائم الكلمات والحروف المطلوبة على أشرطة، للاستماع الجماعي والفردي من خلال "أركان الاستماع" في غرف المصادر.

هـ- تدريب معلمي غرفة المصادر المشاركين في تنفيذ البرنامج المقترح.

٤- التقويم

لتحقيق التقويم المستمر الذي من خلاله يتعرف المعلم على مدى استجابة تلاميذه لعملية التعلم، وحتى يقف التلميذ على درجة تقدمه، راعى الباحث تقديم سؤالين شاملين بعد الانتهاء من التدريبات العلاجية لكل صعوبة (تقويم بنائي) ثم مجموعة من الأسئلة بعد الانتهاء من التدريبات العلاجية للصعوبات الثمانية بالإضافة إلى الاختبار التحصيلي البعدي لمعرفة مدى التحسن الذي وصل إليه التلاميذ الذين يعانون من صعوبة بعد تقديم البرنامج العلاجي لهم.

ثالثاً: البرنامج التدريبي العلاجي وفق مجالات الصعوبة

١- تدريبات لعلاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً

الصعوبة: صعوبة التفرقة بين الحروف المتشابهة في الرسم (الشكل) أثناء القراءة والكتابة.

الهدف: تهدف هذه التدريبات إلى إكساب التلاميذ مهارة التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم بدرجة تمكنهم من تخطى الصعوبات التي يعانون منها في هذه المجال أثناء القراءة والكتابة.

التعليمات وإجراءات التنفيذ:

* تركز هذه التدريبات على التمييز بين مجموعة من الحروف المتشابهة رسماً وهي: (ب،ن) (تـ ، يـ) (ح،خ) (خ،ج) (ع،غ) (ف،ق) (ص،ض) (ر،ز) (د،ذ) (ط،ظ).
* التدريب على التمييز بين كل حرفين متشابهين في الرسم يتضمن (٦) أوراق عمل ونوعين من المناشط.
* تشتمل أوراق العمل على أنشطة متسلسلة يقوم بها التلميذ تحت إشراف وتوجيه وشرح المعلم وهي:

أ - التوصيل بين الحرفين - المستهدفين - والكلمات التي تشتمل على نفس الحرف.

ب- إكمال الكلمات بالحرف المناسب - أحد الحرفين المستهدفين - لتكوين كلمات لها معنى، ثم يقرأ.

ج- تحديد الكلمة - من كلمتين متشابهتين - التي تعبر عن اسم الصورة.

د- كتابة الحرف (المستهدف) حسب موقعه في اسم الصورة أول، وسط ، آخر الكلمة.

هـ- يكمل التلميذ اسم الصورة بالحرف المناسب (من بين الحرفين المستهدفين).

و- ينظر التلميذ إلى البطاقة المعروضة - بواسطة جهاز عرض الشرائح ويستمع إلى صوت الحرف الذي ينطقه المعلم، ويكتب التلميذ أحد الحرفين حسب الصوت المنطوق.

- يستمع التلميذ إلى قائمة الكلمات ويكتب أحد الحرفين (المستهدفين) الذي تشتمل عليه الكلمة حسب الصوت المنطوق.
- يكمل التلميذ المربعات بالحرفين المستهدفين ليكون كلمات لها معنى، ثم يكتبها، ويقرأها.

في مجال التعليم الزائد يمارس التلميذ بعض المناشط وفق التالي:

- لعبة تطابق الكلمات: تتضمن (١٢) بطاقة كلمات مزدوجة، ويصنف التلميذ التي تتطابق في الرسم (الشكل).
- لعبة العرض الخاطف (اللمح السريع): وتشتمل على (١٠) بطاقات كلمات للعرض السريع - بواسطة جهاز عرض الشرائح - ويرفع التلاميذ بطاقة الحرف المناسب - من بين الحرفين المتشابهين في الرسم - الذي تشتمل عليه الكلمة.

يتم اتباع جميع الخطوات السابقة للتدريب على التمييز بين الحروف المستهدفة والمتشابهة في الرسم (١٠ تدريبات).

التقويم

بعد الانتهاء من جميع التدريبات العشرة للتمييز بين الحروف المتشابهة رسماً يتم تطبيق تقويم يشتمل على سؤالين:

- يقرأ التلميذ قائمة من بطاقات الكلمات المزدوجة المتشابهة في الشكل (الرسم) المعروضة باللمح السريع - بواسطة جهاز عرض الشفافيات - ويسجل المعلم أخطاء التلميذ على بطاقات خاصة.

- قائمة من الكلمات (١٠ كلمات) ويكمل التلميذ بالحرف المناسب ليكون كلمات لها معنى ويكتبها في المستطيل المقابل، ثم يقرأ.

٢- تدريبات لعلاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتا

الصعوبة: صعوبة التفرقة بين الحروف المتشابهة صوتا عند القراءة والكتابة.

الهدف: تهدف هذه التدريبات إلى إكساب التلاميذ مهارة التمييز بين الحروف المتشابهة صوتا بدرجة تمكنهم من تخطى الصعوبات التي يعانون منها في هذا المجال أثناء القراءة والكتابة.

التعليمات وإجراءات التدريب:

* تركز هذه التدريبات على التمييز بين مجموعة من الحروف المتشابهة صوتا وهي: (س،ص) (س،ث) (ك،ق) (ق،غ) (ط،ت) (د،ض) (ظ،ض) (ظ،ز) (ظ،ذ) (ز،ذ).
* التدريب على التمييز بين كل حرفين متشابهين في الصوت يتضمن (٩) أوراق عمل، ومنشطين.

* تشتمل أوراق العمل على أنشطة متسلسلة يقوم بها التلميذ تحت إشراف وتوجيه وشرح المعلم وهي:

أ- قائمتين من الكلمات للموازنة بين صوت الحرفين المتشابهين صوتا في أول الكلمة وفي آخر الكلمة.

ب- التوصيل بين أحد الحرفين المتشابهين صوتا والصور التي يشتمل اسمها على صوت الحرف.

ج- تتبع النقاط لإنتاج الحرف الذي يبدأ به اسم الصور بحركته.

د- كتابة الحرف المناسب من الحرفين المستهدفين حسب حركته في اسم الصورة.

هـ- يكمل اسم الصورة بالحرف المناسب من الحرفين المستهدفين حسب حركته.

و- يستمع ويكمل الكلمة بصوت الحرف المناسب من الحرفين المستهدفين.

ز- يستمع، ثم يكتب الحرف في المربع بجوار الصورة التي تبدأ بنفس الصوت المنطوق.

ح- يستمع، ويضع خطا تحت إحدى الكلمتين التي تتطابق مع الكلمة المنطوقة (الكلمات متشابهة في النطق وتتضمن الحروف المستهدفة).

ط - يقرأ الكلمة المعروضة باللمح السريع - ويحللها إلى عناصرها الصوتية شفويا ثم يكرر المعلم العرض مع النطق - ويكتب التلميذ.

ص- يركب التلميذ الحروف المعروضة ويكون كلمات ثلاثية شفوياً، ثم يكتب الكلمة على نموذج أمامه.

تشتمل المناشط على:

- لعبة تصنيف بطاقات الصور: تتضمن (١٨) بطاقة صور مزدوجة، ويصنف التلاميذ حسب تطابق (س) أو (ص) فيها، (ويكرر مع الحروف الأخرى).
- لعبة العرض الخاطف: وتشتمل على (٢٤) بطاقة صور للعرض على جهاز الشرائح ويرفع التلاميذ أحد الحرفين المستهدفين الذي تشتمل عليه اسم الصورة.

يتم اتباع جميع الخطوات السابقة للتدريب على التمييز بين الحروف المستهدفة والمتشابهة صوتا.

التقويم

* يقرأ التلميذ قائمة الكلمات المزدوجة المتشابهة صوتاً قراءة صحيحة (١٠ أزواج من الكلمات).
* يستمع التلميذ ويكمل قائمة الكلمات بالحرف المناسب (١٠ كلمات).

٣- تدريبات لعلاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المدودة رسماً وصوتاً

الصعوبة: صعوبة تمييز وإنتاج الحرف الممدود برسمه وصوته أثناء القراءة والكتابة.

الهدف: تهدف هذه التدريبات إلى إكساب التلاميذ مهارة تمييز الحرف الممدود برسمه وصوته وإنتاجه نطقا وكتابة بدرجة تمكنهم من تخطى الصعوبات التي يعانون منها في هذا المجال أثناء القراءة والكتابة.

التعليمات وإجراءات التدريب:

* يتكون التدريب من أربعة تدريبات فرعية، الثلاثة الأولى منها للتدريب على أنواع المدود الثلاثة على التوالي (بالألف، بالواو، بالياء) أما التدريب الرابع فيشمل أنواع المدود الثلاثة والتدريبات الأربعة تتكون من (٢١) ورقة عمل و (٨) مناشط.
* ويشمل التدريب على كل نوع من أنواع المد، أوراق العمل التالية:

أ- قوائم من الكلمات للموازنة بين الحركة القصيرة والحركة الطويلة (المد).

ب- قائمة من (١٠) كلمات: يقرأ التلميذ ثم يكتب الحرف الممدود في الكلمة وينطقه.

ج- يقرأ التلميذ القائمة الأولى ثم يجعل الحرف الأول ممدودا ويكتب الكلمة، ثم يقرأها ويكرر مع القائمة الثانية، مع تحويل حركة الحرف الطويلة إلى حركة صغيرة وينتج الكلمة كتابة ثم يقرأها.

د- (١٢) صورة، ويكتب التلميذ الحرف الممدود في اسم الصورة، ثم ينطقه.

هـ - يستمع التلميذ ويكمل الكلمة بالحرف الممدود المناسب على نموذج أمامه (١٠ كلمات).

و- يقرا الكلمات، ثم يحلل إلى حروف ومقاطع (٨ كلمات تتضمن نوع المد المستهدف).

ز- يركب الحروف والمقاطع ليكون كلمات، ثم يكتب الكلمة تحت الصورة المناسبة.

وتشمل المناشط

- الشريط المتحرك:

* شريحة الحروف الممدودة ثابتة في المربع المضيء على جهاز عرض الشفافيات وشريحة الحروف متحركة على اليسار، ويركب التلاميذ لتكوين كلمات مع النطق.
* شريحة الحرف بحركته القصيرة ثابتا في المربع المضيء وشريحة الحروف الممدودة متحركة على اليمين، ويركب التلاميذ لتكوين كلمات مع النطق.

- العرض الخاطف:

يعرض المعلم (٢٤) صورة على جهاز عرض الشرائح باللمح السريع، ويرفع التلاميذ بطاقة الحرف الممدود الذي يتطابق مع صوت الحرف الممدود في اسم الصورة.

التقويم

- تطبيق ورقة العمل رقم (١٩) من التدريبات على الممدود: حيث يقرأ التلميذ قائمة الكلمات (١٠ كلمات) قراءة صحيحة.
- ثم تطبيق ورقة العمل رقم (٢٠) ليكتب التلميذ الحرف الممدود في اسم الصورة مع النطق، (٢٠ صورة) ويرصد المعلم الأخطاء.

٤- تدريبات لعلاج صعوبة تمييز وإنتاج المقطع الساكن رسماً وصوتاً

الصعوبة: صعوبة تمييز وإنتاج المقطع الساكن برسمه وصوته أثناء القراءة والكتابة.

الهدف: تهدف هذه التدريبات إلى إكساب التلاميذ مهارة تمييز المقطع الساكن برسمه وصوته ولإنتاجه نطقا وكتابه بدرجة تمكنهم من تخطى صعوبات التعلم التي يعانون منها في هذا المجال أثناء القراءة والكتابة.

التعليمات وإجراءات التدريب:

ويشتمل التدريب على (٦) أوراق عمل متسلسلة وفق التالي:

أ- قائمتين من الكلمات (١٠ كلمات) للموازنة (باستخدام جهاز عرض الشفافيات) وإظهار التغيير رسما وصوتاً بين الحركة القصيرة والمقطع الساكن.

ب- قائمة من (١٠) كلمات، يقرأ التلميذ، ثم يكتب المقطع الساكن أمام الكلمة مع النطق.

ج- (٢٠) صورة، ويكتب التلميذ المقطع الساكن في اسم الصورة.. وينطقه.

د- قائمة من الكلمات (١٠ كلمات) - يستمع التلميذ ويكمل الكلمة بالمقطع الساكن على نموذج أمامه.

هـ- يكمل التلميذ المقطع الساكن ليكون كلمات لها معنى (١٦ كلمة) ثم يكتبها في المستطيل المقابل، ويقرأ.

و- يقرأ التلميذ الكلمات ويحلل على نموذج أمامه مع تمييز المقطع الساكن.

ز- يركب التلميذ المقاطع والحروف ليكون كلمات، ثم يكتبها تحت الصورة المناسبة.

وتشمل المناشط

- الشريط المتحرك: يحرك المعلم شريط الحروف أمام المقطع الساكن الثابت على جهاز عرض الشفافيات، ويركب التلاميذ لتكوين كلمات مع النطق.
- العرض الخاطف: يعرض المعلم (٢٥ صورة) على جهاز عرض الشرائح ويرفع التلاميذ بطاقة المقطع الساكن الذي يتطابق مع صوت المقطع في اسم الصورة.

التقويم

يتضمن تطبيق ورقة العمل رقم (٢) فيقرأ التلميذ قائمة الكلمات (١٠ كلمات) قراءة صحيحة، ثم تطبيق ورقة العمل رقم (٣) ويكتب التلميذ المقطع الساكن في اسم الصورة ثم ينطقه (١٠ صور).

٥- تدريبات لعلاج صعوبة تمييز وإنتاج التنوين رسماً وصوتاً

الصعوبة: صعوبة تمييز وإنتاج الحرف المنون برسمه وصوته عند القراءة والكتابة.

الهدف: تهدف هذه التدريبات إلى إكساب التلاميذ مهارة تمييز الحرف المنون برسمه وصوته وإنتاجه نطقا وكتابة بدرجة تمكنهم من تخطى الصعوبات التي يعانون منها في هذا المجال أثناء القراءة والكتابة.

التعليمات وإجراءات التدريب:

تمتد هذه التدريبات لتشمل أنواع التنوين الثلاثة (بالضم، بالكسر، بالفتح) من خلال (٢٢) ورقة عمل.

وتضم تدريبات تنوين الضم أوراق العمل من (١-٦) وتدريبات تنوين الكسر أوراق العمل من (٧-١٢) وتشمل كل منها:

أ - قائمة كلمات للموازنة بين الحركة القصيرة والحرف الأخير المنون نطقا وكتابة.

ب- العرض السريع لشرائح الكلمات (١٠ كلمات) الحرف الأخير منها بحركة قصيرة، وينطق التلميذ الكلمة والحرف الأخير منونا زمراً ثم فرادى.

ج- يستمع التلميذ إلى قائمة الكلمات (١٠ كلمات) ويكتب الحرف الأخير منوناً حسب صوته المنطوق على نموذج أمامه.

د- يعرض المعلم بواسطة جهاز عرض الشرائح بطاقات الصور (١٦ صورة) وينطق

التلاميذ اسم الصورة منونا، ثم يكمل اسم الصورة بكتابة الحرف منونا على نموذج أمامه.

هـ - مجموعة من الصور(١٢صورة) ويكتب التلميذ اسم الصورة منونا.

و - يكمل التلميذ الكلمة بالحرف المناسب مع التنوين (من متعدد) ويكتبها في المستطيل المقابل على نموذج أمامه ثم يقرأ.

ز - قائمة من الكلمات (١٠ كلمات) معرفة (بأل) يكتبها التلميذ منونة، ثم يقرأ.

* أما التدريبات على تنوين الفتح فتشمل الخطوات الواردة في أوراق العمل من (١٣- ٢٠) مع التوسع في التدريب على الموازنة (ورقة عمل من ١٣- ١٥) وذلك لتغير شكل حرف (ل،ك) عند تنوينه و (ة،ء) التي لا يأتي بعدها ألف عند التنوين بالفتح.

* أما أوراق العمل (٢١ ، ٢٢) فتشمل التدريب على أنواع التنوين الثلاثة.

التقويم

يقرأ التلميذ قائمة الكلمات في ورقة العمل رقم (٢١) من تدريبات التنوين، ثم يستمع إلى الكلمات العشر الأولى من نفس القائمة ويكتب الحرف الأخير "منوناً" حسب الصوت المنطوق ويرصد المعلم الأخطاء.

٦- تدريبات لعلاج صعوبة تمييز وإنتاج الحرف المشدد رسماً وصوتاً

الصعوبة: صعوبة تمييز وإنتاج الحرف المشدد برسمه وصوته أثناء القراءة والكتابة.

الهدف: تهدف هذه التدريبات إلى إكساب التلاميذ مهارة تمييز الحرف المشدد برسمه وصوته وإنتاجه نطقا وكتابة بدرجة تمكنهم من تخطى صعوبات التعلم التي يعانون منها في هذا المجال أثناء القراءة والكتابة.

التعليمات وإجراءات التدريب:

يشتمل التدريب على (١٤) ورقة عمل متسلسلة وفق التالي:

١- ثلاثة قوائم (١٥ كلمة) للموازنة بين الحرف بحركته القصيرة ونفس الحرف مشددا في الكلمة المقابلة للموازنة (ّ َ ، ّ ِ ، ّ ُ).

٢- ثلاثة قوائم (١٥ كلمة) لملاحظة صوت الحرف المشدد بحركته عند القراءة.

٣- ثلاثة قوائم (١٥ كلمة) يقرأ التلميذ ويكتب الحرف المشدد في المربع المقابل (ّ َ، ّ ِ، ّ ُ).

٤- يكمل التلميذ الكلمات بالحرف المشدد الموجود على اليمين ثم ينطق الكلمة (القائمة تضم ١٢ حرفا مشدداً ليكمل ٢٤ كلمة).
٥- ثلاثة قوائم (١٥ كلمة) بحركات قصيرة ويحول (وفق المثال).
٦- مجموعة من الصور (١٠ صور) يضيف التلميذ الحركة القصيرة المناسبة إلى الحرف المشدد في اسم الصورة.
٧- مجموعة من الصور (١٨ صورة) يدخل التلميذ ألْ على اسم الصورة، وينطق، ثم يكتب الحرف المشدد بحركته في المربع المقابل.
٨- يستمع التلميذ إلى قوائم الكلمات (١٥ كلمة) ثم يكتب الحرف المشدد المنطوق في الكلمة بحركته على نموذج أمامه.
٩- ثلاثة قوائم من الكلمات (١٨ كلمة) يقرأ التلميذ ويحلل وفق المثال.
١٠- ثلاثة قوائم من الحروف والمقاطع، يركب التلميذ شفوياً ثم يكتب الكلمة على نموذج أمامه (١٥ كلمة).
١١- ثلاثة قوائم (١٥ كلمة) يقرأ ويوازن ويلاحظ الحرف المشدد الممدود.
١٢- ثلاثة قوائم (١٥ كلمة) يقرأ التلميذ ثم يكتب الحرف المشدد الممدود في المربع المقابل مع النطق.
١٣- مجموعة من الصور (١٢ صورة) ويكمل التلميذ اسم الصورة بالحرف المشدد الممدود المناسب.
١٤- يستمع التلميذ إلى قائمة الكلمات (١٠ كلمات) ويكتب الحرف المشدد الممدود (بالألف، بالياء، بالواو) على نموذج أمامه.

التقويم

- يقرأ التلميذ الكلمات الخمس الأولى من كل قائمة من القوائم الثلاثة في كل من ورقتي العمل (٣،١٠) قراءة صحيحة.
- يستمع التلميذ إلى كلمات القائمة (ج) في ورقة العمل رقم (١٢) ويكتب الحرف المشدد المنطوق بحركته على نموذج أمامه كتابة صحيحة. ويرصد المعلم الأخطاء.

٧- تدريبات لعلاج صعوبة تمييز وإنتاج اللام القمرية واللام الشمسية رسماً وصوتاً

الصعوبة: صعوبة التمييز بين اللام القمرية واللام الشمسية وإنتاجهما رسما وصوتا أثناء القراءة والكتابة.

الهدف: تهدف هذه التدريبات إلى إكساب التلاميذ القدرة على التميز بين اللام القمرية واللام الشمسية وإنتاجهما رسما وصوتا بدرجة تمكنهم من تخطى صعوبات التعلم التي يعانون منها في هذا المجال أثناء القراءة والكتابة.

التعليمات وإجراءات التدريب:

يتم التعريف باللام القمرية من خلال تدريبات تشمل أربعة أوراق عمل (١-٤) وفق التالي:

أ - توصيل كلمة "القمر" بالكلمات التي لها نفس الصوت الأول (١٠ كلمات).

ب- توصيل "أل" بالكلمات التي تبدأ بنفس الصوت (١٠ كلمات).

ج- توصيل صورة القمر بالصورة التي تبدأ بنفس الصوت بعد إدخال (أل) على اسم الصورة (١٢ صورة).

د- قائمة كلمات (١٠ كلمات) تبدأ (بأل)، يضع التلميذ السكون فوق اللام ويقرأ الكلمة ثم يكتب (أل) في المربع المقابل وينطقه.

هـ- قائمة كلمات (٦ كلمات)، يضع التلميذ السكون فوق اللام إذا كانت الكلمة تبدأ بلام قمرية ثم يحلل الكلمة في المستطيل المقابل.

و - قائمة من الكلمات (الكلمة مقسمة إلى حروف ومقاطع) يركب التلميذ ليكون كلمات ثم يكتب هذه الكلمات تحت المناسب من الصور (عدد ٨ صور).

ثم يتم التعريف باللام الشمسية من خلال تدريبات تشمل ثلاثة أوراق عمل (٥-٧) وفق التالي:

ز - قائمة كلمات للموازنة بين اللام القمرية واللام الشمسية.

ح - توصيل كلمة "الشمس" بالكلمات التي تبدأ بلام شمسية.

ط - توصيل صورة الشمس بالصور التي تبدأ أسماؤها بنفس الصوت بعد إدخال (أل) على اسم الصورة (١٤ صورة).

ي - قائمة كلمات (٨ كلمات) يدخل التلميذ (أل) على الكلمة ويضع الحركات المناسبة ثم يحلل في المستطيل المقابل.

ك- كلمات مقسمة إلى عناصرها الصوتية، يركب التلميذ ليكون كلمات يكتبها تحت الصورة المناسبة (٨ صور).

يتم التدريب على اللام القمرية واللام الشمسية معا للتمييز بعد إدراك خصائصهما وذلك من خلال ستة أوراق عمل (٨-١٣) على النحو التالي:

ل- يدخل التلميذ (أل) على اسم الصورة شفويا ويضع علامة على صورة الشمس أو القمر حسب نوع اللام في اسم الصورة (١٢ صورة).

م- يكتب التلميذ اسم الصورة معرفا (بأل) ثم يوصل بصورة القمر أو الشمس حسب نوع اللام (١٤ صورة).

ن- يقرأ الكلمات ثم يكتبها مصنفة في المستطيلات المقابلة (قمرية/ شمسية)(٦ كلمات).

س- يدخل (ال) على الكلمات (٦ كلمات) ويضع الحركات المناسبة ويكتبها مصنفة حسب نوع اللام (قمرية/ شمسية).

ع- يستمع التلميذ إلى قائمة الكلمات (١٢ كلمة) ويضع علامة √ أمام صورة الشمس أو القمر حسب نوع اللام المنطوق.

ف- يشاهد التلميذ شرائح بطاقات الصور باللمح السريع. ويدخل (أل) على اسم الصورة ويكتبه مصنفا (قمرية/ شمسية) على نموذج أمامه.

ص - يقرأ التلميذ قائمة الكلمات ويأتي بكلمات من عنده على نفس المنوال ويكتبها أمامها (قمرية/ شمسية).

التقويم

يستمع التلميذ إلى قائمة الكلمات (١٠ كلمات) ويكتبها مصنفة على نموذج أمامه حسب نوع اللام (قمرية/ شمسية) ويرصد المعلم الأخطاء.

٨- تدريبات لعلاج صعوبة تمييز وإنتاج التاء المفتوحة والتاء المربوطة رسماً

الصعوبة: صعوبة التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والخلط بينهما أثناء الكتابة.

الهدف: تهدف هذه التدريبات إلى إكساب التلاميذ القدرة على التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة وعدم الخلط بينهما أثناء الكتابة.

التعليمات وإجراءات التدريب:

يتم التدريب لعلاج هذه الصعوبة أو التخفيف منها من خلال خمسة أوراق عمل على النحو التالي:

أ- قائمتين متقابلتين من الكلمات، يقرأ التلميذ ويلاحظ شكل التاء في آخر الكلمة مع الحركة وذلك للموازنة رسما.

ب- يكمل التلميذ قائمة الكلمات (١٠ كلمات) بالسير على نقاط التاء المناسبة (ت) أو (ـة – ة).

ج- مجموعة من الصور (١٦ صورة) ويكتب التلميذ التاء المناسبة التي ينتهي بها اسم الصورة على نموذج أمامه.

د- مجموعة من الصور (١٠ صورة) ويغلق اسم الصورة بالتاء المناسبة (مفتوحة أو مربوطة).

هـ- يستمع التلميذ إلى قائمة الكلمات (١٠ كلمات) ويكمل الكلمة بالتاء المناسبة على نموذج أمامه.

و- يستمع إلى فقرة تضم عشر كلمات تنتهي بتاء مفتوحة، ومثلها تنتهي بتاء مربوطة ويكمل التلميذ كلمات الفقرة بالتاء المناسبة على نموذج أمامه.

يعقب هذه التدريبات نوعين من المناشط

تصنيف بطاقات الصور:

وهى عبارة عن مجموعتين متطابقتين من بطاقات الصور (٢٤ بطاقة لكل مجموعة).

ويقسم التلاميذ فريقين، ويصنف كل فريق حسب التاء التي ينتهى بها اسم الصورة.

غلق الكلمات: بطاقات عشرون كلمة في لوحة الجيوب ناقصة التاء، ويكمل التلاميذ ببطاقة التاء المناسبة (ت) أو (ـة – ة).

التقويم

يستمع التلميذ إلى قائمة الكلمات (١٠ كلمات) ويكتبها مصنفة على حسب نوع التاء (مفتوحة/ مربوطة) على نموذج أمامه. ويرصد المعلم الأخطاء.

صلاحية البرنامج العلاجي

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على لجنة من المحكمين، واتفقت آرائهم بالإجماع على الترتيب والمحتوى الذي جاءت عليه محتويات البرنامج عدا بعض الملاحظات التي قام الباحث بتعديلها في ضوء مقترحاتهم والتي تتلخص في التالي:

١- حذف بعض المفردات واستبدالها بمفردات أخرى أكثر وضوحا.

٢- التقليل من محتوى بعض أوراق العمل (الصور وقوائم الكلمات) حتى تتناسب مع الوقت المتاح لتطبيق البرنامج.

وبعد إجراء التعديلات المطلوبة قام الباحث بعرض البرنامج في صورته المعدلة على مجموعة المحكمين وأبدى الجميع موافقتهم على تطبيقه في صورته النهائية وانه يلائم الهدف الذي وضع من أجله لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

رابعاً: نتائج تطبيق البرنامج العلاجي

تم تطبيق البرنامج العلاجي على (٨٠) تلميذاً وتلميذة من الصفين الثاني والثالث الابتدائيين يترددون على غرف المصادر في مدارس منطقة أبوظبي التعليمية (مجموعة تجريبية) في مقابل (٨٠) تلميذاً تلميذة من الصفوف نفسها (مجموعة ضابطة) تتردد على غرف المصادر أيضاً ولكن لم يطبق عليها البرنامج، وتلاميذ المجموعتين يعانون من صعوبات تعلم القراءة والكتابة وفق الاختبار التشخيصي (المشار إليه في الفصل الرابع). واستمر تطبيق البرنامج لمدة (١٠) أسابيع بواقع (٥) حصص أسبوعياً والحصة (٤٠) دقيقة.

وعند حساب الفروق بين متوسطات درجات الاختبارات التحصيلية للمجموعات قبل تطبيق البرنامج وبعده، أسفرت عن النتائج التالية:

١- حقق التلاميذ الذين طبق عليهم البرنامج العلاجي تحسناً حقيقاً في مهارات القراءة بدرجة أعلى من التلاميذ الذين لم يطبق عليهم البرنامج وبدرجة دالة أعلى من ٠,٠٠١.

ويرجع الأثر الفعال والإيجابي للبرنامج المطبق إلى أنه يتضمن أنشطة وتدريبات متعددة ومتنوعة ساعدت في أحداث تغيير إيجابي ومقصود أدى إلى تحسن في مهارات القراءة لدى تلاميذ المجموعات التجريبية. واحتواء البرنامج العلاجي على مادة تعليمية مألوفة تلبي احتياجات التلاميذ و تتضمن نفس الكلمات الواردة في كتاب القراءة المدرسي الأساسي ساعد على أن تكون عملية التعليم عملية نشطة تثير اهتمام التلاميذ وتحرك دافعيتهم لتطوير مهاراتهم للتعرف على العناصر الجديدة التي تمكنهم من التعرف على الكلمات.

كما أن التصميم الدقيق للبرنامج على أساس التتابع الهرمي للمهارة، التي تم بناؤها بأسلوب منظم، وتدريب عينة التلاميذ عليها وفقاً لخطوات صغيرة مخططة تتيح تحقيق مبدأي التكرار والممارسة ساعدت إلى حد بعيد في تطوير الاستقلالية في قراءة الكلمات، وزيادة فعاليتهم في الاحتفاظ وتخزين واسترجاع المادة التعليمية.

والحرص على توفير أجهزة عرض الشرائح والشفافيات والمسجلات الصوتية وتوظيفها في تدريبات العرض باللمح السريع ساعد على تنمية إدراكهم للكلمات والحروف والمقاطع بمجرد النظر لعلاج الإسراف في تحليل الكلمة والضعف في التجميع البصري، علاوة على تنمية إدراكهم لأوجه التشابه والاختلاف في صور الكلمات والحروف وأصواتها مما طور من قدرتهم على اكتشاف خصائصها، والتعرف على عناصرها البصرية والصوتية والتركيبية وإدراكها بصورة فعالة.

هذا وقد ساعد مضمون البرنامج الذي جاء مركزاً على العلاقة البينية بين القراءة والكتابة، والأنشطة التي تقوم على الربط السمعي والبصري والحسحركي؛ على تحقيق نوع من التكامل بين الحواس، وأسهم بفعالية في الاستقبال النشط لمحتوى البرنامج، وعزز من تعلم التلميذ ومعالجة القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون البعض الآخر.

وتتفق هذه النتيجة مع عديد من الدراسات نذكر منها:

دراسة واد وكاس Wade & Kass (١٩٨٦)، وستيفنز Stephens (١٩٩٣) التي أشارت إلى فاعلية البرامج التي تركز على استخدام تقنيات التدريس المباشر في علاج صعوبات القراءة.

ودراسة كل من لينز وهيوغس Lenz & Hughes (١٩٩٠)، وتورجسن وآخرون Torgesen, et al (١٩٩٢)، ولسوفيت وستينباش Lovett & Steinbach (١٩٩٧)، وميوتر وآخرون Muter, et al (١٩٩٨) التي أشارت إلى فاعلية البرامج العلاجية التي تقوم على تحليل بنية الكلمة وفنية توليف ونظم أصوات الحروف في تنمية الوعي بأصوات اللغة وارتباطها بنمو وقوة الإنجاز لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة.

وفي نفس الاتجاه ما توصلت إليه دراسة بدرية الملا (١٩٨٥)، ولينز وهيوغس Lenz & Hughes (١٩٩٠)، من أن ذوي صعوبات تعلم القراءة قد حققوا درجة عالية من التمكن في القراءة من خلال برنامج تدريبي يركز على استراتيجية التعرف على الكلمة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية – أيضاً – مع دراسات: بتلر Butler (١٩٩١)، وستيفنز Stephens (١٩٩٣)، وفيدرووتز Fiedorouicz (١٩٨٤)، التي توصلت إلى فاعلية استخدام الأدلة العملية لمهارات المنهاج الأساسي، ورزم التدريبات المساعدة وأوراق العمل في تحسين مهارات القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم.

وما توصلت إليه دراسات والسال وسميث Walthal & Smith (١٩٩٠)، وستيفنز .Stephens (١٩٩٣)، وبرايود وبوول Braud & Powell (١٩٩٧)، من أن التباين بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد تناقص بعد تطبيق برنامج علاجي في القراءة.

٢- لا توجد فروق حقيقية بين الذكور والإناث الذين طبق عليهم البرنامج العلاجي في القراءة حيث تشير النتائج إلى أن مجموعات الجنسين قد اكتسبوا مهارات القراءة بمستويات متقاربة بعد تطبيق البرنامج. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه بعض الدراسات ومنها:

دراسة ريلي Riley (١٩٨٩) التي توصلت إلى أنه لا يوجد فروق دالة بين أداء الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم عند المقارنة بين قدراتهم المعرفية مع أدائهم في القراءة، وما توصلت إليه كوكس وآخرون Cox, et al (١٩٩٠) بأنه لا توجد دلالة لاختلاف النوع في استخدام صور الترابط باعتبارها جزءاً من معرفة القراءة، وأن إجادة مهارة القراءة ينعكس على جوانب اللغة دون اعتبار لاختلاف النوع.

وفي نفس الاتجاه تشير دراسات كل من "سنج" Singh (١٩٧٠)، وماكوبي وجاكلين Maccoby & jacklin (١٩٧٤)، "در" Derr (١٩٨٥)، إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات. وفي نفس السياق ما توصل إليه كل من أينو وولكي Eno & Woehlke (١٩٨٠) وريكمان Ryckmann (١٩٨١) بأنه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة الشفهية للكلمات.

من جانب آخر تختلف هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات التي توصلت إلى أن أداء الذكور ذوي صعوبات التعلم أفضل من أداء الإناث ومنها:

دراسة بالمر Palmer (١٩٦٦)، وجولد شميد Goldschmid (١٩٦٧)، التي أشارت إلى أن هناك اختلافات بين الذكور والإناث في الأداء القرائي لصالح الذكور.

ودراسة فوجل Vogel (١٩٩٠) التي قررت أن الإناث يعانين من صعوبات شديدة في الأداء الأكاديمي في بعض نواحي القراءة مقارنة بالذكور ذوي صعوبات التعلم.

وتختلف – أيضاً – مع دراسات توصلت إلى أن الفروق في الأداء بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم لصالح الإناث، ومن هذه الدراسات:

دراسة إيدول ميستاس Idol - Maestes (١٩٨٠) التي أشارت إلى أن الإناث أفضل من الذكور في القدرات اللفظية والانتباه والتركيز، ودراسة روزنثال وروبن Rosenthal & Rubin (١٩٨٢) التي توصلت إلى أن الإناث يحققن مكاسب هامة في الأداء المعرفي بالمقارنة بالذكور، بالإضافة إلى ما توصل إليه شابمان Chapman (١٩٨٦) من أن الإناث ذوي صعوبات التعلم أفضل كثيراً من الذكور في القراءة.

وأمام هذا العدد من الدراسات التي تناولت الفروق بين أداء الذكور والإناث ذوي صعوبات تعلم القراءة، والتي منها ما يتفق مع ما توصل إليه الباحث بأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث، وأخرى توصلت إلى أن الأداء لصالح الذكور، ومنها ما توصل إلى أن الأداء لصالح الإناث. وأمام هذا الاختلاف في النتائج تقرر فوجل Vogel (١٩٩٠) أن معظم الدراسات تركز على الذكور وأن ما يعرف عن الإناث هو قليل جداً وما يعرف عن اختلاف النوع أقل بكثير.

لذا يتفق الباحث مع ما ذكره بيري وآخرون Berry, et al (١٩٨٥) من أن الباحثون يقررون أن نتائج اختلاف النوع يجب تفسيرها بحذر حيث أنها قد تعكس اتجاهات انحيازية، وهذه دعوة للباحثين للموضوعية في البحوث المستقبلية في هذا المجال.

٣- أن مجموعة تلاميذ الصف الثاني وكذلك مجموعة تلاميذ الصف الثالث قد حققوا تحسناً على نفس المستوى تقريباً في القراءة بعد تطبيق البرنامج وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كوكس وآخرون Cox, et al (١٩٩٠) التي توصلت إلى أنه لا يوجد تأثير ذو دلالة ناشئ عن التفاعلات بين الصف ومستوى القراءة، ودراسة انجليرت وآخرون Englert, et al (١٩٩٤) التي أشارت إلى أنه لا يوجد تأثير دال إحصائيا لمستوى العمر عند تطبيق برنامج علاجي يقوم على التفاعلات الحوارية وأن التحسن في أداء التلاميذ على مدار مستويات الصفوف الدراسية كان بصورة متساوية وعلى نحو جيد، ودراسة لوفيت وستينباش Lovett & Steinbach

(١٩٩٧) التي لم تجد تأثيراً لبرنامج تدريبي على مطابقة الكلمات عند مستويات صفية مختلفة وأن عينة الدراسة في مستوى كل صف أظهروا تحسناً بالعلاج.

وفي ضوء ما أشارت إليه دراسات كل من سيسي Ceci (١٩٨٤) وسوانسون Swanson (١٩٨٧) التي أظهرت أن التلاميذ كبار السن أظهروا صعوبات في الذاكرة فيما يتعلق بكل من الأصوات الكلامية ودلالات الألفاظ، بينما مشاكل ذاكرة الصغار في العمر من ذوي صعوبات التعلم تتحدد بصفة أولية في ترميز الأصوات الكلامية، وما قرره أوشايغنسي وسوانسون O'shaughnessy & Swanson (١٩٩٨) من أن نمط الصعوبة يسيطر على كفايات ذوي صعوبات التعلم، فإن هذا يشير إلى أهمية الكشف والتدخل المبكر بالبرامج العلاجية.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسات كل من: كلاي Clay (١٩٨٥) وسيمونز وكاميني Simmoons & Kameenui (١٩٩٠) وإيفرسون وتيونمر Iverson & Tunmer (١٩٩٣) ، وبيرننجر وآخرون Berninger, et al (١٩٩٧) التي أشارت إلى أنه يمكن منع صعوبات التعلم بالنسبة للتلاميذ الذين يتم تشخيصهم مبكراً وأن معظم ذوي صعوبات التعلم يمكن أن يكتسبوا مهارات القراءة الأساسية إذا حصلوا على جهود علاجية مبكرة.

وفي هذا الصدد يدعو دفورد Deford (١٩٩١) وفتحي الزيات (١٩٩٨) إلى التعجيل بالتدخل المبكر وتطبيق برنامج القراءة العلاجية خلال الصف الأول الابتدائي.

٤- حقق التلاميذ الذين طبق عليهم البرنامج تحسناً حقيقياً في مهارات الكتابة بدرجة أعلى من التلاميذ الذين لم يطبق عليهم البرنامج. ويرجع هذا إلى ما أتاحه البرنامج من فرص متعددة لممارسة الكتابة من خلال مادة مألوفة تتضمن مناشط متنوعة للتدريب الكافي على ربط المكتوب والصوت المنطوق من خلال النظر إلى الكلمة والنطق بها ثم كتابتها والنطق بها، وتتبع رسمها، مما ساعد التلاميذ على تعلم أسرع وتحريك لدافعيتهم نحو الكتابة.

ويضاف إلى ذلك ما تضمنه البرنامج من تزويد التلاميذ بنماذج دقيقة وصحيحة للحروف المختلفة في علاقتها بالكلمات، وتكرار أنشطة التمييز بين المتشابه من الحروف والكلمات في الرسم أو الصوت، وإشراف المعلمات المباشر ومشاركتهم الفعالة في تقديم النماذج الحركية، لمساعدة التلاميذ على إنتاج وكتابة الحروف والكلمات بصورة صحيحة، وربطها بما يقرأ أو قراءة ما يكتب.

وبجانب تركيز التدريبات على إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة كتابة، فإن الممارسة الفعلية لدعم المعرفة بالأصوات وتحليل تراكيب الكلمات فإن المادة المطلوب تعليمها جاءت واضحة ومركزة توجب لفت نظر التلميذ إلى تركيز انتباهه على النشاط موضوع الممارسة.

وجاء احتواء البرنامج على أوراق عمل تم تصميمها بدقة بحيث يتعين على التلميذ أن يرى الكلمات مكتوبة، ثم يتتبعها، ويقوم بتجميع حروفها، ويسمعها من المعلم ومن أقرانه، ويرددها بصوت مسموع ثم يكتبها عدة مرات في مواضع مختلفة من خلال أنشطة متنوعة، ساعد على أن تكون استجابة التلاميذ على محتوى هذه الأوراق عند الحد الأدنى من الأخطاء.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج عديد من الدراسات منها:

دراسة أحمد عواد (١٩٨٨)، وهويده حنفي (١٩٩٢)، "ماك آرثر" Mac Arthur (١٩٩٩) التي توصلت إلى أن استخدام برنامج بمساعدة الحاسوب له أثر فاعل في تحسن الكتابة لدى ذوي صعوبات تعلم الكتابة والتهجئة وأدى إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو عملية الكتابة واستيعابهم لها.

وتتفق أيضاً مع دراسة كل من "سميرال" Simeral (١٩٨٥)، و"كنزر وآخرون" Kinzer, et al. (١٩٩٠) التي توصلت إلى الأثر الإيجابي لاستخدام الفيديو والأنشطة والوسائط المتعددة في تعليم الكتابة.

ودراسة "بيرننجر وآخرون" Berninger, et al. (١٩٩٧) التي خلصت إلى أن للتعليم المباشر والإشراف التعليمي الذي يركز على مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم له أثر فاعل في إكسابهم المهارة في الكتابة.

علاوة على دراسات كل من "ستين" Stein (١٩٩٠) التي توصلت إلى فاعلية التتبع باستخدام النسخ المخطوطة والأوراق المخططة الملونة في تعليم الخط والتهجئة، ودراسة "بروكس وآخرون" Brooks, et al. (١٩٩٩) التي أشارت إلى أنه يمكن علاج صعوبات الكتابة باستخدام برنامج إرشادي يركز على مهارات النسخ والتصنيف أو التركيب على حد سواء، ودراسة "ماك اليستر وآخرون" McAlister, et al. (١٩٩٩) التي تقرر أن ذوي صعوبات التعلم يمكنهم الاستفادة من برنامج للكتابة يراعى حاجاته الذاتية، وتعليمه ما يجب فعله عندما يكتبون.

٥- لا توجد فروق حقيقية بين الذكور والإناث الذين طبق عليهم البرنامج العلاج في الكتابة حيث تشير النتائج إلى أن مجموعات الجنسين قد حققوا تقدماً في مهارات الكتابة بمستويات متقاربة بعد تطبيق البرنامج. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي أجريت على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، منها:

دراسة "ريلي" Riley (١٩٨٩)، و"كوكس وآخرون" Cox, et al. (١٩٩٠) حيث لم يتوصلا إلى اختلافات في الأداء لصالح أحد الجنسين.

ولكن من جانب آخر، فهناك دراسات توصلت إلى أن هناك فروقاً بين الذكور والإناث منها: دراسة "أيدول – ميستاس" Idol - Maestas (١٩٨٠) التي توصلت إلى أن الإناث ذوي صعوبات التعلم أفضل من الذكور في استخدام القواعد التي تتطلب البراعة في التآزر بين العين واليد والقدرات البصرية الحركية.

وأيضاً ، دراسة كل من "أينو وولكي" Eno & Woehlke (١٩٨٠) ، و"شابمان" Chapman (١٩٨٦) التي تشير إلى تفوق الإناث بشكل عام على الذكور في التهجئة والأداء الكتابي.

هذا، وهناك دراسات أخرى تقرر بأننا لا نعرف إلا القليل عن الاختلاف بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في الجوانب اللغوية مثل دراسة "فوجل" Fogel (١٩٩٠)، وأخرى تشير إلى الحذر من الاتجاهات الانحيازية عند تفسير نتائج اختلاف النوع طبقاً لما قرره "بيري وآخرون" Berry, et al(١٩٨٥).

٦- أن مجموعة تلاميذ الصف الثاني قد حققوا تحسناً حقيقياً في مهارات الكتابة بدرجة أكبر من تلاميذ مجموعة الصف الثالث، وذلك بعد تطبيق البرنامج العلاجي رغم أن متوسطات أعمار مجموعة تلاميذ الصف الثاني أقل من متوسطات أعمار مجموعات الصف الثالث. ويمكن تفسير هذه النتائج التي جاءت لصالح مجموعات الصف الثاني في ضوء العمر الزمني والتدخل العلاجي المبكر. وفي هذا الاتجاه يشير "سيمونز وكامين" Kameenui & Simmoons (١٩٩٠) إلى ضرورة الاهتمام بمشكلات اللغة في المراحل العمرية المبكرة، كما يشير "إفرسون وتونمر" Iverson & Tunmer (١٩٩٣) إلى التعجيل بالتدخل المبكر بالبرامج العلاجية خلال الصف الأول.

ولكن من جانب آخر فهناك دراسات لا تتفق مع نتائج هذه الدراسة حيث لم تجد كوكس وآخرون Cox, et al (١٩٩٠) فروقاً ذات دلالة لمستوى الصف في استخدام صور الترابط في الكتابة، وما قررته بيرننجر وآخرون Berninger, et al. (١٩٩٧) من أنه بالرغم من أن ثمة العديد من معلمي الصف الأول يرون أن الأطفال ذوي تواريخ الميلاد اللاحقة يكونون أقل استعداداً للتعلم الأكاديمي بالنسبة لأقرانهم ذوي تواريخ الميلاد المبكرة فإن العمر الزمني لا ينبأ بأي من النتائج الخاصة بالكتابة.

وفي إطار اعتبار مهارة الكتابة هي إحدى مهارات اللغة الرئيسية المطلوب أن يمتلكها التلاميذ في الصف الثاني الابتدائي، فإن الباحث يتفق مع ما أشار إليه و. د. وول (١٩٨٧، ٣٢٠) من أنه توجد فترات نمو حرجة في حياة الطفل يستطيع من خلالها تعلم بعض التقنيات والطرائق بصورة أيسر وأفضل مما يقدر عليه فيما بعد. وما قرره هانسون ولينش Hanson & Lynch (١٩٩٥) من أن هناك آثاراً سلبية تصبح تراكمية إذا استمر غياب الخبرات أو الاستثارة المناسبة خلال فترات النمو الحرجة حيث بعدها يكون اكتساب المهارة بكفاية وتلقائية أقل.

الملاحق

- اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة.
- اختبار تشخيص صعوبات تعلم الكتابة.
- بطاقة رصد الأخطاء لصعوبات تعلم القراءة والكتابة.
- دليل الفاحص لتطبيق الاختبارات التشخيصية.
- اختبار تحصيلي في القراءة، الصورة أ، ب.
- اختبار تحصيلي في الكتابة، الصورة أ، ب.
- البرنامج التدريبي لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة.
- دليل المعلم لتطبيق البرنامج التدريبي لعلاج صعوبات القراءة والكتابة.

ملحق رقم (١)

اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة

١. اختبار تشخيص صعوبات نطق الكلمات أثناء القراءة (من قاموس التلميذ القرائي)

اقرأ كلمات القوائم باللمح السريع (من خلال جهاز عرض الشرائح) :

أ. تشخيص صعوبة قراءة الكلمات الثلاثية	
١	يَقِفُ
٢	صَرَخَ
٣	دَخَلَ
٤	نَظَرَ
٥	جَمَعَ
٦	سُفُنُ
٧	سَأَلَ
٨	نَسِيَ
٩	كَذَبَ
١٠	نَشِطَ
١١	مَرِضَ
١٢	هَبَطَ
١٣	غَضِبَ
١٤	دِوَلُ
١٥	ثَمَر

ب. تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي بها مدود			
١	قال	١٦	وُرود
٢	صوف	١٧	تُزور
٣	عاش	١٨	دَواء
٤	سور	١٩	مناظِر
٥	أطيرُ	٢٠	صُفوف
٦	غابت	٢١	فَرِحين
٧	عُقول	٢٢	مصانِع
٨	مَدينَةُ	٢٣	هَدايا
٩	نَشاط	٢٤	طابور
١٠	نَموت	٢٥	ناجِحون
١١	يُطيعُ	٢٦	رَئيسي
١٢	دَجاج	٢٧	بِلادي
١٣	حُدود	٢٨	ميناء
١٤	تُقَوي	٢٩	أناشيد
١٥	ثِمار	٣٠	حُدودي

ج. تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي تتضمن مقطعا ساكنا	
١	غُرْفَة
٢	لَوْن
٣	يَصْعَد
٤	يَنْزِل
٥	تُمْسِك
٦	تَضْحَك
٧	مَسْرور
٨	أَحْسَنْت
٩	اْلعَب
١٠	أَرْكَب
١١	نَحْفَظ
١٢	ارْتَفَع
١٣	يخْبِر
١٤	المَدْرسة
١٥	اليَوْم

د. تشخيص صعوبة إصدار صوت التنوين المناسب أثناء القراءة			
١	وَلَدٌ	١١	نَشاطٍ
٢	بَيْتٍ	١٢	واحدةٌ
٣	صَباحٌ	١٣	سَمَكاً
٤	مَكْتَبةٌ	١٤	أرْضٌ
٥	نِظامٍ	١٥	جديدٍ
٦	أهلاً	١٦	طَريًا
٧	أعْمالٍ	١٧	دائِمًا
٨	مَسْكَنَاً	١٨	قِصَصٌ
٩	دواءً	١٩	رحْلَةٍ
١٠	ماءٍ	٢٠	لَهْوٍ

هـ. تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد	
١	تُحَدِّث
٢	أركِّب
٣	تُحِبُّه
٤	تتبَّع
٥	يُقلِّد
٦	يَضُرُّ
٧	تُعَلِّم
٨	سيَّارة
٩	صيَّاد
١٠	أصلِّي
١١	تقوِّي
١٢	غوَّاص
١٣	كَشَّاف
١٤	تُحِبِّين
١٥	مُصلُّون

و. تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية			
١	القدَم	١١	الوالد
٢	الشُّكْر	١٢	العمل
٣	الحَمْد	١٣	السِّباق
٤	الْبَلحُ	١٤	الْمَزرعة
٥	الرَّسول	١٥	الثِّمار
٦	الْجَرَس	١٦	الشَّعْب
٧	الدَّرْس	١٧	الزِّينة
٨	النِّظام	١٨	الْخيْمَة
٩	الْفَصل	١٩	الْمَكتبة
١٠	الصَّباح	٢٠	الطَّبيب

ز. تشخيص صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة		
هتَف	:	هَدَف
رَفَع	:	دَفَع
بَطَة	:	قِطَة
شَرب	:	ضَرَب
حَرَسَ	:	حَرَثَ
صَنَع	:	صَبَغ
غَرَس	:	جَرَس
ثمَر	:	ثمَن
صُوَر	:	سُوَر
تلْعب	:	ثعْلب
حَديقة	:	حَقيبة
سَقْف	:	سَعْف
أخْضَر	:	أحْضَر
حبل	:	جبل
صاحَ	:	صادَ
سباحة	:	سِياحة

٢. اختبار تشخيص صعوبة التعرف على أجزاء الكلمات ودمجها (من خارج قاموس التلميذ القرائي)

يتم عرض الكلمة في (الحقل ١) .. إذا فشل التلميذ في قراءتـها يتـم الكشـف عن عناصرها الصوتية كما في (الحقل ٢) ليعطيها الشكل الصوتـي النـهائي (عـرض الكلمات دون التقيد بوقت).

١	٢		
نسَفَ	نَ	سَ	فَ
جَزَعَ	جَـ	زَ	عَ
وَخزَ	وَ	خَـ	زَ
نَبَشَ	نَـ	بَـ	شَ
عَبَثَ	عَـ	بَـ	ثَ
نَهَقَ	نَ	هَـ	قَ
فَرَكَ	فَـ	رَ	كَ
عامِرُ	عا	مِـ	رُ
سُحورُ	سُـ	حو	رُ
ظُروفُ	ظُ	رو	فُ
رَفيعُ	رَ	فيـ	عُ
بُطونُ	بُـ	طو	نُ
رَحيقُ	رَ	حيـ	قُ
رصاص	رَ	صا	ص
شَريطُ	شَـ	ريـ	طُ

١	٢				
دينا	ديـ	نا			
كوخي	كو	خي			
وادي	وا	دي			
ريما	ريـ	ما			
سوري	سو	ري			
يَلْهو	يَلْـ	هو			
أنْواع	أنْـ	وا	ع		
مَحْسود	مَحْـ	سو	د		
شَبْعان	شَبْـ	عا	ن		
مَنْصور	مَنْـ	صو	ر		
جَرَّد	جَرْ	رَ	دَ		
نَدَّدَ	نَدْ	د	دَ		
حَرَّضَ	حَرْ	رَ	ضَ		
يُزَوِّدُ	يُـ	زَوْ	و	دُ	
نَجّار	نَجْـ	جا	ر		

٣. تشخيص صعوبات التذكر البصري

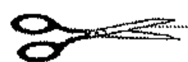
أ. اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري للكلمات :

التلميذ /	الصف /	التاريخ /

يشاهد التلميذ بطاقات الكلمات المعروضة باللمح السريع ، ويضع دائرة علي الكلمة المطابقة في الشكل – من متعدد – علي نموذج أمامه.

١	رد	رز	زر
٢	رجع	رضع	رفع
٣	حبل	جبل	حيل
٤	دسم	رسم	حسم
٥	هدف	هتف	وقف
٦	نحلة	نملة	نخلة
٧	قطة	بطة	نطة
٨	أمام	نظام	طعام
٩	تقول	بقول	يقول
١٠	المعلم	العلم	القلم

١١	زاد	زال	زار
١٢	قفز	فقد	فقر
١٣	يبتسم	تبتسم	يشتم
١٤	نلعب	تغلب	ثعلب
١٥	العدم	الندم	القدم
١٦	سباحة	سياحة	سماحة
١٧	أخضر	أخضر	أحصر
١٨	عملت	علمت	حلمت
١٩	خالف	حالف	خالق
٢٠	الحقول	العقول	البقول



قائمة الكلمات للمعلم

١- رد	٢- رفع	٣- حبل	٤- رسم	٥- هتف
٦- نخلة	٧- بطة	٨- أمام	٩- يقول	١٠- العلم
١١- زار	١٢- قفز	١٣- يبتسم	١٤- ثعلب	١٥- القدم
١٦- سباحة	١٧- أخضر	١٨- عملت	١٩- خالق	٢٠- الحقول

ب. اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري للحروف :

التلميذ /	الصف /	التاريخ /

يشاهد التلميذ الحروف الهجائية المعروضة باللمح السريع ، ويضع دائرة حول الحرف المطابق في الشكل – من متعدد – علي نموذج أمامه

١	ل	أ	ك
٢	ب	ت	ن
٣	ث	ب	ت
٤	ث	ت	ن
٥	خ	ج	ح
٦	ح	خ	ج
٧	د	ذ	ز
٨	و	ز	ر
٩	ر	د	ذ
١٠	س	ص	ش

١١	ض	ش	ق
١٢	ف	ض	ص
١٣	ض	ص	ق
١٤	ظ	ط	ص
١٥	ط	ص	ظ
١٦	غ	ع	ح
١٧	خ	غ	ع
١٨	ف	ق	ض
١٩	ن	ف	ق
٢٠	و	ر	م



قائمة الحروف للمعلم

١	أ	٢	ب	٣	ت	٤	ث	٥	ج
٦	خ	٧	د	٨	ر	٩	د	١٠	س
١١	ش	١٢	ص	١٣	ض	١٤	ط	١٥	ظ
١٦	ع	١٧	غ	١٨	ف	١٩	ق	٢٠	و

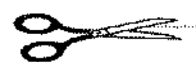
٤. اختبار تشخيص صعوبات الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق

التلميذ/	الصف/	التاريخ/

استمع وضع دائرة حول الكلمة المنطوقة

	أ		
١	رَطَشَ	شَرَطَ	طَرَشَ
٢	بَصَقَ	قَصَبَ	قَبَصَ
٣	هَرَق	رَهَق	قَهَر
٤	رَمَص	صَمَر	صَرَم
٥	قَشَر	قَرَش	شَرَق
٦	فَقَع	قَفَع	عَفَق
٧	رَكَت	تَكَر	كَرَت
٨	لَزَق	زَلَق	زَقَل
٩	فَعَص	صَفَع	عَفَص
١٠	نَضِد	نَدِ ض	دَنِض

	ب		
١	زاحم	ذاحم	زامح
٢	خَليس	حَليس	جَليس
٣	جَديد	جَريد	جَدير
٤	سُفوف	سُقوف	صُقوف
٥	باقور	باكور	ناقور
٦	فاعود	عاقود	قاعود
٧	يَبلي	نَبلي	ثَبلي
٨	تَبحت	يَنْحت	تَنْحت
٩	ذَلْزل	لَذْلذ	زَلْزل
١٠	مَنْقوخ	مَنْقوح	مَنْفوخ



قوائم الكلمات (للمعلم)

أ	شَرَط – بَصَق – رَهَق – صَرَم – قَرش – فَقَع – كَرَت – زَلق – عَفَصَ- نَضِد
ب	زاحم – جَليس – جَريد – سُقوف – باقور – قاعود – يَبْلي – يَنْحت – زَلْزل – منفوخ

يكرر المعلم النطق ليعطي التلميذ فرصة لمراجعة إجاباته

٥- اختبار تشخيص صعوبات التمييز السمعي للكلمات المتشابهة صوتاً

التلميذ /	الصف /	التاريخ /

استمع إلى أزواج الكلمات وحدد إن كانتا مختلفتين أم متماثلتين

مثال : سَيْف : صَيْف

كلْب : قلْب

١	سَعيدْ	:	صَعيدْ
٢	حَرَسْ	:	حَرَصْ
٣	سَناءْ	:	ثَناءْ
٤	حَدَثْ	:	حَدَثْ
٥	كالْ	:	قالْ
٦	سالْ	:	ساقْ
٧	قَيْسْ	:	غَيْثْ
٨	فارقْ	:	فارغْ
٩	حَبَطَ	:	خَبَطَ
١٠	طَريدْ	:	ثَريدْ

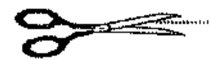
١١	دَرْسْ	:	ضِرْسْ
١٢	بَغْدْ	:	بَعْضْ
١٣	ضَرْبْ	:	ضَرْبْ
١٤	ضَلْ	:	ظَلْ
١٥	ناظِرْ	:	نازلْ
١٦	ظَهْرْ	:	زَهْرْ
١٧	ذَيْلْ	:	ذيلْ
١٨	ظَليلْ	:	ذليلْ
١٩	وَزَنْ	:	وَزَنْ
٢٠	ذَكية	:	زَكِية

٦- اختبار تشخيص صعوبات تمييز صوت الحرف الأول والأخير في الكلمة

التلميذ/	الصف/	التاريخ/

أ. استمع وضع دائرة حول الحرف أو المقطع الذي يمثل الصوت الأول في الكلمة المنطوقة

١	جـَ	حَـ	خَـ	٩	سا	صا	شا
٢	تـَ	يـَ	ثـَ	١٠	نيـ	ميـ	قيـ
٣	نـَ	تـَ	يـَ	١١	خو	حو	جو
٤	غـُ	فـُ	قـُ	١٢	نو	بو	تو
٥	سُـ	شُـ	صُـ	١٣	غُشْـ	عُصْـ	غُصْـ
٦	ذَ	زَ	ظَ	١٤	كَعْـ	قَعْـ	كَغْـ
٧	ذُ	ظُ	ضُ	١٥	دَوْ	زَوْ	ظَوْ
٨	ظا	تا	طا				



قوائم الكلمات للمعلم

١	جَلد	٢	ثمر	٣	يَصف	٤	قُشور	٥	شُرور
٦	ذكاء	٧	ظُنون	٨	طابع	٩	سافر	١٠	خوص
١١	ميزان	١٢	بورك	١٣	غُصْن	١٤	كَعْبة	١٥	زوْرق

" تابع " ٦- اختبار تشخيص صعوبات تمييز صوتنا الحرف الأول والأخير في الكلمة

ب. استمع وضع دائرة حول الحرف" أو " المقطع " الذي يمثـل الصـوت الأخيرَ في الكلمة المنطوقة

١	سَ	صَ	ثَ
٢	طُ	تُ	دُ
٣	قْ	فْ	وْ
٤	وَ	دَ	رَ
٥	غِ	عِ	قِ
٦	لي	ني	كي
٧	في	هي	وي
٨	نا	با	ما

٩	تا	يا	نا
١٠	وٌ	وٍ	واً
١١	هً	ـهٍ	ةٌ
١٢	تٍ	ـةٌ	ةً
١٣	كاً	كٌ	كٍ
١٤	لٍ	لاً	لٌ
١٥	نٌ	نن	ناً



قوائم الكلمات للمعلم

١	هَرَسَ	٢	أغبدُ	٣	أخافُ	٤	دينارَ	٥	فَراغِ
٦	عالي	٧	زاهي	٨	ذهبنا	٩	هدايا	١٠	لهوٍ
١١	منبهٍ	١٢	حباتٍ	١٣	أسماكاً	١٤	برتقال	١٥	قمصانٌ

٧- اختبار تشخيص صعوبات المزج الصوتي عند الاستماع

استمع إلى أجزاء الكلمة ، ثم امزج أصواتها وانطقها في صورتها الكلية

قائمة الكلمات – ينطق بها المعلم

١		لَ	سَ	عَ
٢		حَ	رَ	مَ
٣		نُ	فِ	خَ
٤		طَ	عَ	نْ
٥		سُ	لِ	بَ
٦		ر	با	طُ
٧		شُ	رو	رُ
٨		ثَ	قَ	بتْ
٩		ثَقْـ	ليـ	بٍ
١٠		مَنْـ	فو	خٌ

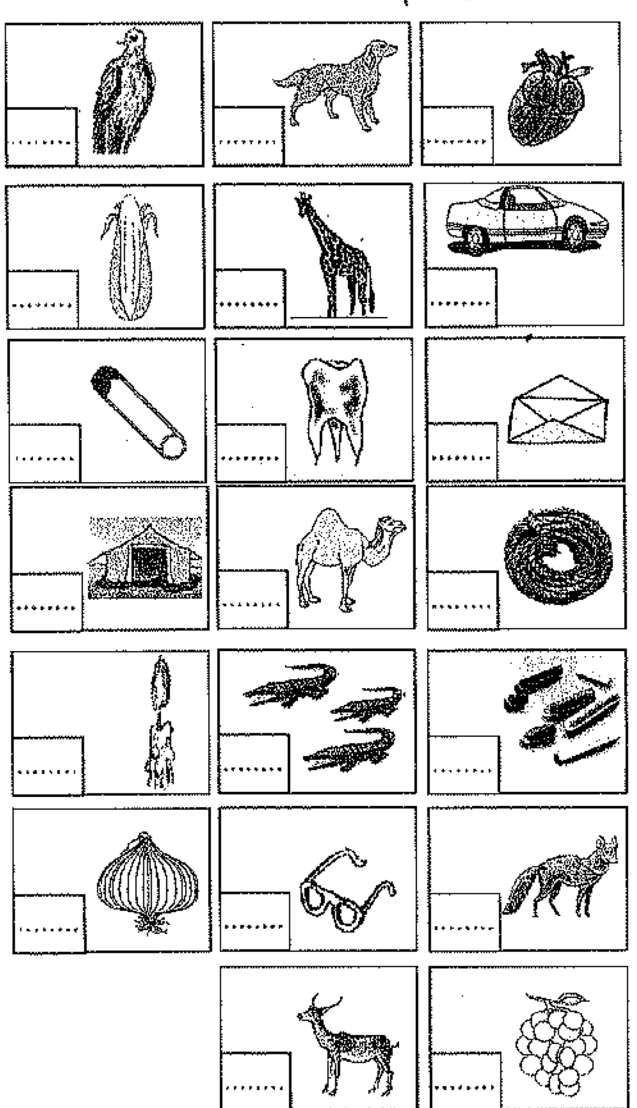
١١	أرْ	تَ	مي	
١٢	يَسْـ	تَ	ريـ	حُ
١٣	كَهْـ	رُ	با	ءُ
١٤	جَ	ما	عَ	ـةٌ
١٥	جَ	ميـ	لا	تٍ
١٦	الْ	إغْـ	جا	بُ
١٧	نا	صِ	حو	نَ
١٨	ال	خُسْـ	را	نُ
١٩	دَبْ	با	با	تٌ
٢٠	الْ	خِلْ	جا	نُ

ملحق رقم (٢)

اختبار تشخيص صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية التأسيسية

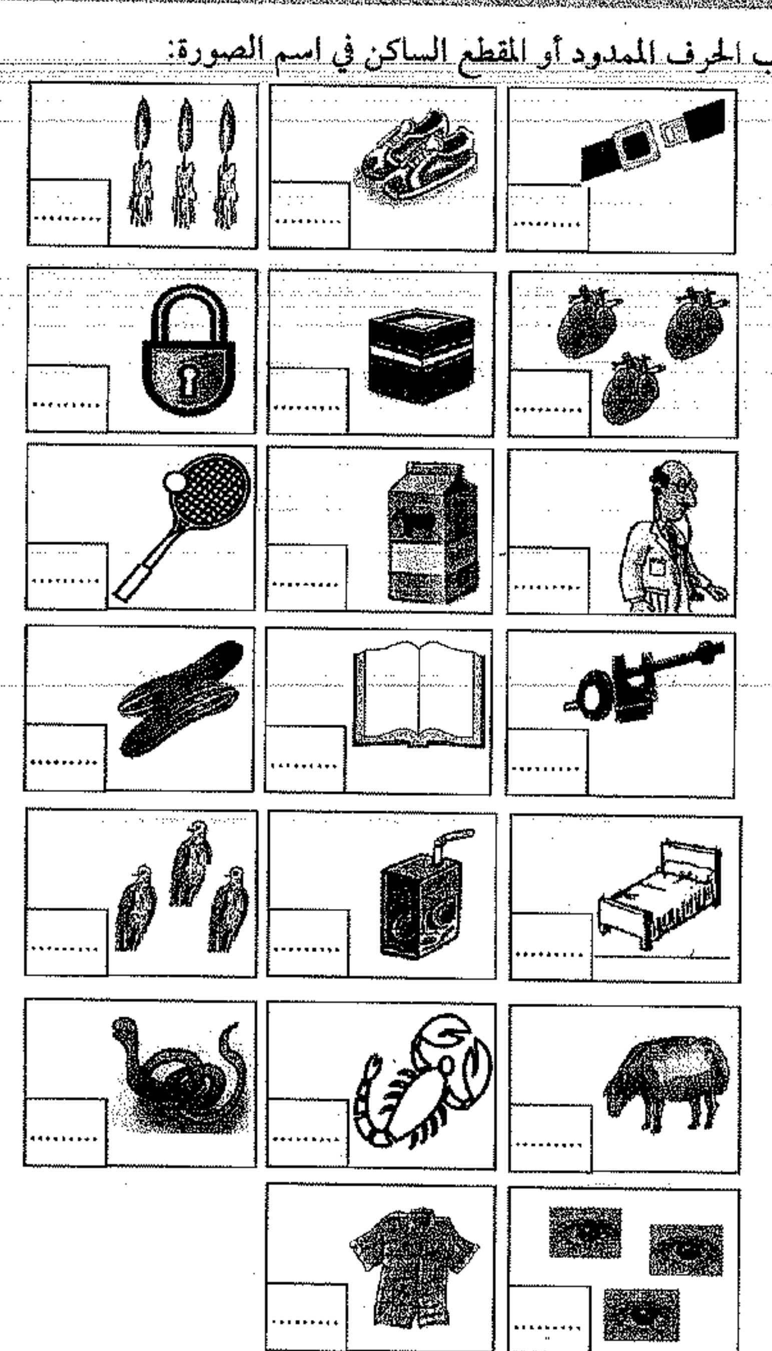
١- اختبار تشخيص صعوبات إنتاج الحروف المتشابهة رسماً وصوتاً والخلط بينها أثناء الكتابة

اكتب الحرف الأول من اسم الصورة بحركته



٢- اختبار تشخيص صعوبات إنتاج الحروف الممدودة والمقطع الساكن في الكلمات أثناء الكتابة

اكتب الحرف الممدود أو المقطع الساكن في اسم الصورة:



٣. اختبار تشخيص صعوبة إنتاج التنوين والخلط بينه وبين حرف النون أثناء الكتابة

اكتب ما يملى عليك بخط واضح :

١	بنيتُ بيتًا جميلاً – رسمتُ ثعلبًا وديكًا – شربتُ ماءً باردًا – أكلتُ رُزًا وجُبنًا وتُفاحًا وتينًا.
٢	قال خالد : مباركٌ عامٌ دراسيٌّ جديدٌ هذا كتابٌ نافعٌ مفيدٌ به صورٌ ملونةٌ جميلةٌ
٣	في المدرسة : نقف في صفوفٍ طويلةٍ – ونصلي في خشوعٍ وأمانٍ – ونسيرُ في نشاطٍ ونظام ، وندرس بجدٍ واهتمام – ونقوم بأعمال نافعةٍ.

٤. اختبار تشخيص صعوبة كتابة الحرف المشدد

اكتب ما يملي عليك بخط واضح مع وضع الحركات على الحرف المشدد:

ردَّ المعلِّم تحيَّة تلاميذ الصَّف الأوَّل

رحَّب الرَّجل بالضَّيف وقدَّم له الشَّراب

سَلَّم الطِّفل سلَّة الثِّمار

مرَّت السَّيارة علي الطَّريق

قدَّمت عمَّتي الطَّعام

٥. اختبار تشخيص صعوبة كتابة اللام الشمسية

حساب الأخطاء التي وقع فيها التلميذ عند كتابة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية في عبارات الاختبار رقم (٤).

٦. اختبار تشخيص صعوبة إنتاج التاء المفتوحة والتاء المربوطة والخلط بينهما أثناء الكتابة

اكتب ما يملي عليك بخط واضح :

دخلت حصة إلى المكتبة - فشاهدت الكتب العلمية - والمجلات المصورة - أخذت مجلة درة الإمارات - وقرأت لمدة ساعة - فرحت وشكرت أمينة المكتبة - وعادت إلي البيت.

ملحق رقم (٣)
بطاقة رصد الأخطاء لصعوبات القراءة والكتابة

اسم التلميذ :　　اسم المدرسة:　　الصف :　　الميلاد :

الجنسية:　　النوع (ذكر / أنثى) :　　تاريخ تطبيق الاختبار:

رقم	نوع الصعوبة	الدرجة الكلية	عدد الأخطاء
١	نطق الكلمات أثناء القراءة:		
	أ- الكلمات الثلاثية	١٥	
	ب-الكلمات التي بها مدود	٣٠	
	ج-الكلمات التي بها مقطع ساكن	١٥	
	د- إنتاج صوت التنوين المناسب	٢٠	
	هـ-الكلمات التي بها حرف مشدد	١٥	
	و- الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية	٢٠	
	ز- الكلمات المتشابهة الأحرف	١٥	
٢	التعرف على أجزاء الكلمات ودمجها (من خارج القاموس القرائي)	٣٠	
٣	صعوبات التذكر البصري		
	أ- التذكر البصري للكلمات	٢٠	
	ب- التذكر البصري للحروف	٢٠	
٤	الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطق	٢٠	
٥	صعوبة التميز السمعي للكلمات المتشابهة صوتاً	٢٠	
٦	تمييز صوت الحرف الأول والأخير في الكلمة	٣٠	
٧	المزج الصوتي عند الاستماع	٢٠	
٨	إنتاج الحروف المتشابهة رسماً وصوتاً والخلط بينهما عند الكتابة	٢٠	
٩	إنتاج الحروف المدودة والمقطع الساكن في الكلمات عند الكتابة	٢٠	
١٠	إنتاج التنوين كتابة والخلط بينه وبين حرف النون	٣٠	
١١	كتابة الحرف المشدد	٢٠	
١٢	كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة والخلط بينهما	٢٠	
١٣	إسقاط اللام الشمسية أثناء الكتابة	٩	

ملحق رقم (٤)
دليل الفاحص لتطبيق اختبارات تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية التأسيسية

أولاً: تشخيص صعوبات القراءة

الاختبار الأول
اختبار تشخيص صعوبة قراءة الكلمات المألوفة (من قاموس التلميذ القرائي)

وهو عبارة عن سبعة اختبارات فرعية (من أ- ز) تتضمن (١٠) قوائم من الكلمات لتقييم قدرة التلميذ على قراءة الكلمات التي درسها وتشكل معجمه القرائي وتتضمن أنماطا صوتية متنوعة (حروف متحركة أو ساكنه أو منونة أو مشددة..) وذلك لاختبار قدرة التلميذ على قراءة الكلمات المتنوعة من عناصرها الصوتية.

تعليمات وإجراءات التطبيق:

١- يطبق هذا الاختبار على كل تلميذ تطبيقا فرديا.

٢- أن يكون التطبيق في مكان هادئ خالي من المثيرات الصوتية أو غير الصوتية.

٣- أن يتأكد المعلم من حالة التلميذ الصحية وعدم إصابته بأمراض تعوق النطق أثناء القراءة.

٤- يطلب من التلميذ أن يتقيد في نطقه بحركات الشكل على كل كلمة.

٥- عند البدء يجب أن يجلس التلميذ أمام اللوحة أو (الشاشة) التي سيتم عليها عرض الكلمات.

٦- وضح للتلميذ ما هو مطلوب منه وفق التالي:

أ- أنك ستعرض عليه – من خلال جهاز عرض الشرائح – بعض الكلمات (كلمة – كلمة) وكل كلمة سوف تظهر لمدة (٣) ثوان فقط، وبفاصل (٢) ثانية بين كل كلمة والتالية لها، وعليه أن ينتبه ويحاول أن يقرأ الكلمة بالسرعة المطلوبة بالصورة الصحيحة.

ب – وضح بأنك سوف تقوم بتسجيل قراءته على شريط التسجيل الصوتي حتى نستطيع أن نعيد سماعه.

٧- يمكن للمعلم أن يعيد شرح هذه التعليمات إذا كان ذلك ضروريا.. وإذا تبين للمعلم أن التلميذ لم يستوعب التعليمات يمكنه أن يشرحها بعبارات أخرى متسقة مع التعليمات الأصلية.. بحيث يتأكد أن التلميذ قد فهم المهمة المطلوبة منه.

٨- يجب أن يكون موقف المعلم مواجها للتلميذ بحيث يشاهد نطق التلميذ للعناصر الصوتية للكلمات. ويكون في موقف يسمح له بسماع صوت التلميذ أثناء القراءة بصورة واضحة.

٩- سجل عدد الكلمات التي أخطأ التلميذ في قراءتها في كل اختبار فرعى في بطاقة رصد الأخطاء بعد الاستماع إلى شريط التسجيل الصوتي.

ملاحظة: يعطى المعلم للتلميذ فترة راحة لا تزيد عن (٥) دقائق إذا شعر أن هناك ما يعوق أداء التلميذ (التعب أو الملل..).

الاختبار الثاني

اختبار تشخيص صعوبة التعرف على أجزاء الكلمات ودمجها

(من خارج معجم التلميذ القرائي)

وهو عبارة عن قائمة من الكلمات (٢٠) كلمة من خارج معجم التلميذ القرائي وتتضمن أنماطا صوتية متنوعة (حروف متحركة أو ساكنة أو منونة أو مشددة).

إجراءات وتعليمات التطبيق:

١- يتبع المعلم الخطوات من (١-٥) من الاختبار الأول.

٢- يوضح المعلم للتلميذ ماهو مطلوب منه وفق التالي:

أ- أنك سوف تعرض عليه من خلال جهاز عرض الشفافيات - مجموعة من الكلمات (كلمة - كلمة) وعليه أن يحاول قراءتها قراءة صحيحة.. وأنك سوف تعطيه فرصة كافية للتعرف عليها، فإذا لم يستطع نطق الكلمة بالطريقة الصحيحة تعرض عليه حروف ومقاطع هذه الكلمة، وعليه أن يحاول تركيب هذه الحروف والمقاطع وتكوين الكلمة والنطق بها بشكلها الصوتي النهائي.

ب- بين للتلميذ بأنك سوف تقوم بتسجيل ما يقرؤه على شريط تسجيل "كاسيت" حتى نستطيع أن نعيد سماعه.

٣- يتبع المعلم الخطوات رقم (٧-٩) الواردة في الاختبار الأول.

الاختبار الثالث: اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري

أ- اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري للكلمات

وهو عبارة عن قائمة من(١٠) كلمات، كل كلمـة مكتوبة علـى شريحة، يقابلـها نموذج أمام التلميذ من ثلاث كلمات متشابهة في الشكل إحداهما فقط تتطابق مع الكلمة المستهدفة (كلمات القائمة) وعلى التلميذ أن يشاهد الكلمة المعروضة ويعين الكلمة الـتي تماثلها على النموذج، وذلك لاختبار قدرة التلميذ على التذكر البصري للكلمات.

تعليمات وإجراءات التطبيق:

١- يمكن تطبيق هذا الاختبار على التلاميذ تطبيقاً جماعيـاً، ويراعـى ألا يزيـد العـدد عن عشرة تلاميذ.

٢- أن يتأكد المعلم (الفاحص) بان التلميذ لا يعانى من الإصابة بأمراض تعـوق مشاهدته للكلمات المعروضة.

٣- عند بدء التطبيق يتأكد المعلم من أن التلميذ يجلس أمام اللوحة (أو الشاشـة) التي سيتم عرض الكلمات عليها.

٤- يشرح المعلم للتلميذ ما هو مطلوب منه وفق التالي:

"بأنك سوف تقوم بعرض مجموعة من الكلمات - من خلال جـهاز عـرض الشرائح - (كلمة - كلمة) وكل كلمة سوف تظهر على الشاشـة لمـدة (٣) ثـوان فقط وعليه أن ينتبه إلى شكل الكلمة ثم يضع دائرة حـول الكلمـة الـتي تتطـابق معها في الشكل من بين الكلمات الثلاثة الموجودة على النموذج أمامه".

٥- يمكن للمعلم أن يعيد شرح التعليمات إذا رأى أن ذلك ضروريـا، وإذا تبـين له أن التلميذ لم يستوعب التعليمات يمكنه أن يشرحها بعبارات أخرى متسـقة مع التعليمات الأصلية.. حتى يتأكد أن التلميذ قد فهم المهمة المطلوبة منه.

٦- يتأكد المعلم من أن كل تلميذ قـد سـجل اسمـه وصفـه وتـاريخ التطبيـق علـى النموذج المخصص لأداء التلميذ، ويجمع المعلم هذه النماذج عند انتـهاء التلاميـذ من تسجيل استجاباتهم، ويحسب عدد الأخطاء التي وقع فيها كل تلميذ ورصدها في بطاقة رصد الأخطاء الخاصة به.

ب- اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري للحروف

وهو عبارة عن قائمة من (١٠) حروف بشكلها الأصلي. كل حرف مكتوب على شريحة. يقابلها نموذج أمام التلميذ من ثلاث حروف متشابهة في الشكل أحدهما فقط يتطابق مع الحرف المستهدف (حروف القائمة). وعلى التلميذ أن يشاهد الحرف المعروض - باللمح السريع - ويعين الحرف الذي يماثله على النموذج، وذلك لاختبار قدرة التلميذ على التذكر البصري للحروف.

تعليمات وإجراءات التطبيق

يطبق المعلم الخطوات من (١-٦) الواردة في اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري للكلمات (الاختبار الثالث-أ).

الاختبار الرابع

اختبار تشخيص صعوبات الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق

تشتمل مادة هذا الاختبار على عشرين سطراً، في كل سطر منها ثلاث كلمات متشابهة في الشكل معظمها كلمات لا معنى لها وجميعها من خارج معجم التلميذ القرائي ولكنها مكونة من عناصر صوتية درسها (حروف متحركة وساكنة) وعلى التلميذ أن يحدد الكلمة التي ينطق بها المعلم في كل سطر. وذلك لاختبار قدرة التلميذ على الربط بين ما يسمعه من أصوات وما يراه من حروف الكلمة.

إجراءات وتعليمات التطبيق:

١- يمكن تطبيق هذا الاختبار على التلاميذ تطبيقا جماعيا، ويراعى ألا يزيد العدد عن (١٠) تلاميذ.

٢- يتأكد المعلم من أن التلميذ لا يعانى من أمراض أو إصابات تعوق التلميذ عن سماع الكلمات التي ينطق بها المعلم.

٣- أن يكون التطبيق في مكان هادئ خالي من المثيرات الصوتية أو غير الصوتية التي تؤثر على بيئة تطبيق الاختبار.

٤- يعرض المعلم قائمة الاختبار (٢٠ سطرا في كل سطر ثلاث كلمات) - من خلال جهاز عرض الشرائح - بعد فصل قائمة المعلم، ويشرح لهم ما هو مطلوب

من كل منهم وفق التالي:

أ- يشير المعلم إلى الكلمات الثلاث الموجودة في السطر الأول ويبـين أنـها متشـابهة في الشكل (الرسم) وأنك سوف تنطق بكلمة واحدة وعليهم الإصغاء جيداً أثناء نطـق المعلم للكلمة في كل سطر، وعلى كل منهم أن يضع دائرة حول الكلمة المنطوقة.

ب- يشير المعلم بأنه سوف يكرر نطق نفس الكلمة مرتـين حتـى يمكنـهم إعطـاء استجابة صحيحة.

٥- يوزع المعلم الأوراق التي يسجل فيها التلاميذ استجاباتهم، ويتأكد من أن كـل تلميـذ قد سجل اسمه وصفه وتاريخ التطبيق على النموذج (راعى فصل قائمة المعلم).

٦- يشير المعلم إلى السطر رقم (١) وينطق بالكلمة الأولى في قائمـة المعلـم (شَـرَطَ) ويكرر مرتين ليعطى التلميذ فرصـة لمراجعـة اسـتجابته، ثـم يغلـق المعلـم جـهاز عرض الشفافيات ويستمر في التطبيق حتى نهاية الاختبار.

٧- يجمع المعلم النماذج ويحسب عدد الأخطاء التي وقع فيها كل تلميذ ورصدهـا في بطاقة رصد الأخطاء الخاصة به.

الاختبار الخامس

اختبار تشخيص صعوبات التمييز السمعي للكلمات المتشابهة صوتا

تعليمات وإجراءات التطبيق:

١- يطبق هذا الاختبار على كل تلميذ تطبيقاً فردياً، في مكان هادئ خالي من المثيرات.

٢- أن يتأكد المعلم من أن انتباه التلميذ موجهاً للمهمة الاختبارية وأنه لا يعاني مـن أمراض تعوق استماعه للكلمات المنطوقة.

٣- أن يتقيد المعلم بالنطق الصحيح الواضح لأزواج الكلمات، مع مراعاة تسكين أواخر الكلمات حتى لا يتم إقحام مقاطع صوتية جديدة على البناء الصوتي للكلمة.

٤- عند البدء بالاختبار يجب أن يجلس التلميذ مواجهاً للفاحص، بينمـا يتلقـى منـه التعليمات التالية:

أ - سأقرأ عليك بعض الكلمات، كلمتين في كل مرة، وأريد منك أن تذكر لي ما إذا كنت سمعت نفس الكلمة مكررة مرتين أم انك سمعت كلمتين مختلفتين.

ب - تذكر: إذا كانت الكلمتان كلمة واحدة مكررة قل "نعم" أو "مثل بعض"، وإذا كانتا مختلفتين قل "لا" أو "مختلفتين".

٥- يمكنك إعادة التعليمات إذا كان ذلك ضرورياً، وإذا تبين لك أن التلميذ لم يستوعب التعليمات يمكنك شرحها له بعبارات أخرى متسقة مع التعليمات الأصلية، بحيث يفهم المهمة المطلوبة أساساً.

٦- بعد الانتهاء من إعطاء التعليمات وأمثلة التدريب والتأكد من أن التلميذ يستوعب المهمة جيدا عليك تدوير مقعده بحيث تواجه ظهر التلميذ، ولا يرى فمك وأنت تقرا الكلمات أثناء تطبيق الاختبار، ويكون في وضع يسمح له بان يسمع الكلمات بكلتا أذنيه بشكل متساو.

٧- يجب على المعلم (الفاحص) أن يقرأ كلمتا كل زوج بوضوح وبفاصل زمني ثانية واحدة بين الكلمتين، مع المحافظة على المستوى المناسب لشدة الصوت وألا يتغير هذا المستوى من الشدة طوال مدة التطبيق لجميع أزواج الكلمات في القائمة، مع إعطاء التلميذ الوقت الكافي للإجابة.

٨- سجل عدد الاستجابات التي أخطأ فيها التلميذ في بطاقة رصد الأخطاء.

الاختبار السادس

تشخيص صعوبات تمييز الحرف الأول والأخير من الكلمة

يتكون هذا الاختبار من جزأين (أ) لتمييز الحرف الأول، (ب) لتمييز الحرف الأخير وكل جزء يتكون من (١٥) كلمة ينطق بها المعلم (الفاحص) ويصغي التلميذ ويركز انتباهه على الحرف الأول من القائمة (أ)، والحرف الأخير من القائمة (ب) ثم يضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الصوت من بين ثلاثة أصوات في النموذج أمامه، وذلك لاختبار قدرة التلميذ على التمييز الدقيق بين أصوات الحروف.

تعليمات وإجراءات التطبيق:

يطبق المعلم الخطوات الواردة من الاختبار الرابع.. مع مراعاة: أن المستهدف هنا هو أصوات الحروف وليس الكلمات.

الاختبار السابع
تشخيص صعوبات المزج الصوتي عند الاستماع

يتكون الاختبار من (١٥) كلمة، كل كلمة مقسمة إلى عناصرها الصوتيـة، ويقوم المعلم (الفاحص) بنطق أجزاء كل كلمة ثم يطلـب مـن التلميـذ أن يعيـد الكلمة في صورتها الكلية، وذلك لاختبار قدرة التلميذ على مزج الأصوات بعـد استماعه إليها.

تعليمات وإجراءات التطبيق

١- يتبع المعلم الخطوات من (١-٣) الواردة من الاختبار الأول.

٢- عند البدء بالاختبار يجب أن يجلس التلميذ مواجهاً للفـاحص بينما يتلقى منه التعليمات التالية:

"سأنطق (ألفظ) بعض الحروف والمقاطع، وعليك الاستماع جيداً، وتعيد نطق هذه الحروف والمقاطع بسرعة مكونا الكلمة بصورتها الكلية".

٣- ثم يتبع المعلم الخطوات (٥،٦) الواردة في الاختبار الخامس.

٤- يراعى المعلم (الفاحص) أن تمر فترة زمنية (ثانية تقريباً) بين نطقـه لجـزء الكلمـة والجزء التالي لها.

٥- سجل عدد الاستجابات التي اخطأ فيها التلميذ في بطاقة رصد الأخطاء.

ثانياً : تشخيص صعوبات تعلم الكتابة

الاختبارين الأول والثاني
تشخيص صعوبات إنتاج الأنماط الصوتية للحروف والمقاطع والخلط بينها أثناء الكتابة

يتكون الاختبار الأول من (٢٠) صورة والمطلوب من التلميذ أن يتعرف ويكتب الحرف الأول من اسم الصورة بحركتـه، ويتكـون الاختبـار الثـاني أيضـاً مـن (٢٠) صورة يتعرف التلميذ ويكتب الحروف الممدودة والمقاطع الساكنة في أسماء الصـور، وذلك لتقييم قدرة التلميذ على الإنتاج الكتابي للحروف المتشابهة رسماً وصوتاً.

تعليمات وإجراءات التطبيق :

١- يمكن تطبيق هذين الاختبارين تطبيقاً جماعياً، ويراعى إلا يزيد العدد عن عشرة تلاميذ مع مراعاة أن يستقل كل تلميذ ويعتمد على نفسه عند الأداء ولا يسمح له بمحاولات الاعتماد على المعلم أو غيره من الأقران.

٢- عند البدء بالاختبار يوزع المعلم (الفاحص) أوراق الاختبار المصورة على التلاميذ ولا يسمح لهم بالعمل إلا بعد تلقي التعليمات التالية:

أ- يوجد أمام كل منكم ورقة عليها مجموعة من الصور، عليكم التعرف على اسم الصورة، ثم كتابة الحرف الأول من اسم الصورة في المربع الموجود بجوارها. (بالنسبة للاختبار الأول، ويكتب المقطع الموجود من اسم الصورة في الاختبار الثاني).

ب- يقوم الفاحص (المعلم) بالتأكد من أن جميع التلاميذ يتعرفون على الصور تعرفا صحيحا بأن يشير إلى بعض الصور لتوضيحها مثل صورة (زرافة) من العمود الأول وصورة (غزالة) في العمود الأخير، وصورة (طباشير) في العمود الأول وصورة (ظرف) في العمود الثالث، "وثعلب وكلب" حتى لا يكون هناك التباس عند التلاميذ في أسماء الصور.

٣- يمكن للمعلم (الفاحص) إعادة التعليمات إذا كان ذلك ضروريا، وإذا تبين أن التلميذ لم يستوعب يمكن شرح التعليمات بعبارات أخرى متسقة مع التعليمات الأصلية حتى يفهم المهمة المطلوبة.

الاختبار الثالث

اختبار تشخيص صعوبة إنتاج التنوين والخلط بينه وبين حرف النون أثناء الكتابة

يتكون هذا الاختبار من (٣) فقرات، الفقرة الأولى بها (١٠) كلمات منونة بالفتح والفقرة الثانية بها (١٠) كلمات منونة بالضم، وكذلك الثالثة بها (١٠) كلمات منونة بالكسر، لقياس قدرة التلميذ على كتابة صوت الحرف المنون بصورة صحيحة أثناء الإملاء.

تعليمات وإجراءات التطبيق :

١- يمكن تطبيق هذا الاختبار تطبيقا جماعيا بشرط ألا يزيد عدد التلاميذ عن عشرة تلاميذ.

٢- أن يكون التطبيق في مكان هادئ خـال مـن المثيرات الصوتيـة وغـير الصوتيـة، وألا يكون التلميذ مصابا بأمراض تعوق سماعه للصوت الذي ينطقه المعلم (الفاحص).

٣- عند البدء بالاختبار يوزع المعلم (الفاحص) الأوراق التي سيكتب فيـها التلاميـذ ما يملى عليهم والتأكد من أن كل منهم معه القلم الرصاص المناسب، ولا يسـمح لهم بالبدء إلا بعد تلقى التعليمات التالية:

أ- سوف أملي عليكم بعض العبارات والجمـل وعليكـم الإصغـاء جيـدا حتـى يمكنكم كتابة الكلمات بصورة صحيحـة مـع وضـع الحركـات المناسـبة علـى الحرف الأخير في الكلمة.

ب- انتبهوا، سوف أملي كل عبارة بالنطق بها كاملـة في المرة الأولى، ثـم سـوف أعيدها (كلمة- كلمـة) بفـاصل ثانيـة واحـدة (يمكـن للمعلـم أن يعيـد نطـق كلمات العبارات ليعطى التلاميذ الفرصة لإنتـاج الكلمـات كتابـة، حيـث أن عامل السرعة هنا لا يدخل في تقدير أداء التلاميذ).

٤- يمكن للمعلم أن يعيد شرح هـذه التعليمـات إذا كـان ذلـك ضروريـا وإذا تبـين للمعلم أن التلميـذ لم يسـتوعب التعليمـات يمكنـه أن يشـرحها بعبـارات أخـرى متسقة مع التعليمات الأصلية، بحيث يتأكد أن التلميذ قد فهم المهمة المطلوبة منه.

٥- على المعلم (الفاحص) مراعاة أن يكون التلاميذ في وضع لا يرون فيه فم المعلـم أثناء الإملاء ويستطيعون سماع الكلمات المنطوقة بكلا الأذنين بشكل متساو.

٦- يراعى المعلم (الفاحص) إملاء الكلمات بصـوت مرتفـع مراعيـا سـلامة النطـق، وفق قواعد النطق الصحيح لفصيح اللغة، متجنبا إعطاء نغمة معينة في أثنـاء النطـق أو التشديد على الأصوات في نهاية الكلمات بحيث يجب أن يكون النطق للكلمات طبيعيا دون إدخال مؤشرات من شأنها لفت الانتباه إلى التمييز المقصود.

٧- عند التصحيح يتم التركيز على كتابة الحرف الأخير المنون بصورة صحيحة، أمـا الأخطاء الإملائية الأخرى يتم إغفالها حيث أن نتائج الاختبار تعتمد على القدرة على كتابة الحرف المنـون في نهايـة الكلمـة بصـورة صحيحـة. وتسـجيل أخطـاء التلميذ في بطاقة رصد الأخطاء الخاصة به.

الاختبار الرابع

اختبار تشخيص صعوبة كتابة الحرف المشدد

ويتكون من (٣) جمل، بها (١٢) كلمة بها حروف مشددة، لقياس قدرة التلميذ على كتابة صوت الحرف المشدد ضمن الكلمة بصورة صحيحة أثناء الإملاء.

تعليمات وإجراءات التطبيق :

يتم اتباع الخطوات الواردة في الاختبار الثالث (السابق) مع مراعاة أن المستهدف هنا هو الحرف المشدد.

الاختبار الخامس

اختبار تشخيص صعوبة كتابة اللام الشمسية

ويتم حساب درجات الاختبار إذا اسقط التلميذ اللام الشمسية أثناء كتابة كلمات الاختبار الرابع وعددها (٩) كلمات.

الاختبار السادس

اختبار تشخيص صعوبة إنتاج التاء المفتوحة والتاء المربوطة والخلط بينهما أثناء الكتابة

يتكون هذا الاختبار من فقرة بها (١٠) كلمات تنتهي بتاء مفتوحة، ومثلها تنتهي بتاء مربوطة، لقياس قدرة التلميذ على التمييز بينهما أثناء الكتابة.

تعليمات وإجراءات التطبيق :

يتم اتباع الخطوات الواردة في الاختبار الثالث (صعوبات الكتابة).

ملحق رقم (٥)
اختبار تحصيلي في القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية التأسيسية
الصورة أ، ب

اختبار تحصيلي في القراءة الجهرية — الصورة أ

(١)

أمّي في غرفةِ الطعام – وأبي في غرفةِ الجلوس، وأخي خـالدٌ ذهـب إلى المدرسـةِ يحملُ حقيبةً جديدةً – وأخي حامدٌ ذهب إلى الحديقـةِ يركـبُ درّاجـةً– وأخـي حمـدانُ يلعب مع فريقٍ لكرةِ القدم، وأختي مَرْيمُ تزورُ وفاء– وأنا ألْعَب في ساحةِ أمام البيت.

(٢)

رجع ماجدٌ إلى البيتِ فرحاً مسْرورًا وبيدهِ علبةٌ جميلةٌ – هي جائزةُ التـفوق.

قالت فاطمةُ : عرفت الآن كيف أتفوّق.

استمّعُ إلى شرح معلـّمتي – وأراجعُ دروسي كلَّ يوم – وأحافظُ على الـنّظام – وأشارك في النّشاطِ المدرسيّ– وأواظبُ على الحضور– وأكونُ صادقةً مطيعةً وأمينةً.

اختبار تحصيلي في القراءة الجهرية — الصورة ب

(١)

قال صالحٌ نحن نحبُّ الجلوسَ في البيتِ– وقال سامحٌ وأنا أحبُّ ألعابَ حديقةِ هيلي وقالت نورة ُ وأنا أحبُّ أن ألْعب لعبة الثعلَب – وأختي موزة ُ تحبُّ أن تَرْكب دراجةً وأرجوحةً– ويقول سالمٌ وأنا أحبُّ صيّد سمكِ الخليج ِ كلَّ يوم مع والدي.

(٢)

الإماراتُ دوْلةٌ عَرَبِّيةٌ مُسْلمةٌ – أرْضُها غنيَّةٌ بـالْبِتْرول وبحْرُهـا غـنيٌّ بـأنواع السَّمك– وابنُ الإمارات جنديٌّ شجاعٌ يحرسُ حدودَ البـلادِ– ويحـبُّ أبْنـاءَ الْعَـربِ والمسْلمينَ – وأحتفل الشَّعبُ بعيدِ الاتّحادِ– وأنشـدت التلميـذاتُ نشـيدَ إمـاراتي – ورفع التّلاميذُ الأعْلامَ وصُوَرَ الحكّام– هذا يومٌ عظيمٌ لشعبِ الإماراتِ.

ملحق رقم ١١

اختبار تحصيلي في الكتابة

لتلاميذ المرحلة الابتدائية التأسيسية الصورة أ، ب

الصورة
أ

اختبار تحصيلي في الكتابة

دخلت الْمعلمةُ غرفةَ النَّشاطِ- وقفت التِّلميذاتُ تحِيَّةً للمعلمة- رسمتْ نورةُ نحلةً ونملةً – ورسمت نعيمةُ نخلةً طويلةً- شكرت المعلمةُ البناتِ وقالت هذه صورٌ جميلةٌ وأعْطت كلَّ بنتٍ جائزةً كبيرةً.

الصورة
ب

اختبار تحصيلي في الكتابة

نجحت شيخةُ في المدرسةِ – وقضتْ العطلةَ في أعمالٍ نافعةٍ قرأتْ مجلاتٍ مفيدةً – وتعلمت السباحةَ – وذهبت إلى مزرعةِ الأسرةِ – وساعدتْ أمَّها في نظافةِ الْبيتِ – قالت أمُّها هذه بنتٌ مجتهدةٌ نشيطةٌ.

ملحق رقم (٧)
البرنامج التدريبي لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية التأسيسية

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الأول	ب ، ن ورقة عمل رقم (١)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

صل بين (ب) أو (ن) والكلمات التي تشتمل علي نفس الحرف.

بطة	صحب	حبل	لون
نط	ب		نعم
هند			شرب
بحر	ن		نحن
عند	نجري	أبوه	لعب

ورقة عمل رقم (٢)

أكمل بالحرف المناسب لتكون كلمات لها معنى .. ثم اقرأ.

١	بَـ / نَـ	لَعَ	
٢	بَـ / نَـ	صِفُ	
٣	بَـ / نَـ	قَصَ	

٤	لَبَـ	بُ / نُ	
٥	وَزَ	بَ / نَ	
٦	هَرَ	بَ / نَ	

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الأول	ب ، ن ورقة عمل رقم (٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

ضع خطاً تحت الاسم الصحيح للصورة:

	ثعباب		ثعلن		نعامة
	ثعبان		ثعلب		بعامة
	أذن		كلب		نصل
	أذب		كلن		بصل
	نخلة		عيب		ليموب
	بخلة		عين		ليمون
	بنات		عبن		أربن
	نبات		عنب		أرنب

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الأول	ب ، ن ورقة عمل رقم (٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب حرف (ب) أو (ن) حسب موقعه في اسم الصورة.

أول	وسط	آخر

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الأول	ب ، ن ورقة عمل رقم (٥)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل اسم الصورة بالحرف المناسب (ب) أو (ن):

حقيـ.....ـة	......ـخلة	حليـ......
......ـملة	خـ......ـز	عـ......ـز
قلـ......	تيـ......	......ـرتقال
ذئـ......	مـ......ـشار	سفيـ......ـة

ملاحظات: -

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الأول	ب ، ن ورقة عمل رقم (٦)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أ- انظر واستمع، ثم اكتب أحد الحرفين حسب الصوت المنطوق:

١	....	٢	....	٣	....	٤	....	٥	....

ب- استمع، واكتب حرف (ب) أو (ن) الذي تشتمل عليه الكلمة حسب الصوت المسموع:

١	....	٢	....	٣	....	٤	....	٥	....

ج- أكمل المربعات بحرف (ب) أو (ن) لتكون كلمات لها معنى، ثم اكتبها .. واقرأ:

		١	٢	
		....	ص	ح
٣	....	ص	ل	
٤	....	ل	ح	

١	....
٢	....
٣	....
٤	....

قوائم للمعلم

أ	انظر واستمع واكتب	بَ نَ	بُ نُ	بِ نِ	بَ نْ	بَ نِ

ب	استمع واكتب	١ نِظام	٢ بَلع	٣ بِخير	٤ نُصلي	٥ رمضانْ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً		ب ، ن مناشط

١- لعبة تطابق الكلمات

يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعتين، أمام كل منها مجموعة من بطاقات الكلمات المزدوجة تتطابق مع المجموعة الأخرى، يصنف التلاميذ البطاقات التي تتطابق كلماتها في لوحة الجيوب... ويعزز المعلم المجموعة الفائزة.

بنات	نبات		بطة	نطة		نصلي	بصلي
بيت	بيت		نحن	نحن		عند	عبد
أبناء	أبناء		نبني	نبني		صابون	صابون
بصر	نصر		نلعب	نلعب		نصل	بصل

٢- لعبة اللمح السريع (العرض الخاطف)

يعرض المعلم بطاقات الكلمات على جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) ويرفع التلاميذ بطاقة الحرف (ب) أو (ن) الذي تشتمل عليه الكلمة.

ذهب	هند	ركب	حلب	حسن
بدأ	نورة	لون	بعض	نزل

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الثاني	ت ، (يـ-ي) ورقة عمل رقم (١)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

صل بين (ت) أو (يـ) والكلمات التي تشتمل علي نفس الحرف.

ترسم	يزرع	عشت	هتف
يقول	ت		لذيذ
دفاتر	يـ		بيده
قالت			بنت
يقف	أنت	ديك	فريق

ورقة عمل رقم (٢)

أكمل بالحرف المناسب لتكون كلمات لها معنى .. ثم اقرأ.

١	تَـ / يَـ	عِبَ	
٢	تَـ / يَـ	رَكَ	
٣	تُـ / يُـ	فاح	

٤	تَ / يَ	سَكَـ	
٥	تُ / يُ	نمو	
٦	تِ / ي	يَرْمـ	

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الثاني	ت ، (يـ-ي) ورقة عمل رقم (٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

ضع خطاً تحت الاسم الصحيح للصورة.

تفاحة / يفاحة	فتل / فيل	هايف / هاتف
عصير / عصتر	تلفاز / يلفاز	بريقال / برتقال
يمساح / تمساح	حقيبة / حقتبة	عتن / عين
كتاب / كياب	ديك / دتك	ياج / تاج

ملاحظات: --

ت ، (يـ ـي) ورقة عمل رقم (٤)	التدريب الثاني	علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب حرف (ت) أو (ي) حسب موقعه في اسم الصورة.

أول	وسط	آخر

....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الثاني	ت ، (يـ-ي) ورقة عمل رقم (٥)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل اسم الصورة بالحرف المناسب (ت) أو (ي):

حقيـ......ـة	دفا......ـر	سفـ......ـنة
خا......ـم	عصـ......ـر	مجلا......
مكـ......ـبة	سر......ـر	حلـ......ـب
كـ......ـب	فراشا......	فر......ـق

ملاحظات: -

- -

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الثاني	ت ، (يـ-ي) ورقة عمل رقم (٦) نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أ- انظر واستمع، ثم اكتب أحد الحرفين حسب الصوت المنطوق:

١	....	٢	....	٣	....	٤	....	٥	....

ب- استمع، واكتب حرف (ت) أو (يـ) الذي تشتمل عليه الكلمة حسب الصـــوت المسموع:

١	....	٢	....	٣	....	٤	....	٥	....

ج- أكمل المربعات بحرف (ت) أو (يـ) لتكون كلمات لها معنى، ثم اكتبها .. واقرأ:

		١	٢	
		ب	....	
٣		....	ص	ف
٤	ق	....	ل	

١	....
٢	....
٣	....
٤	....

قوائم للمعلم

أ	انظر واستمع واكتب	تَ يَ	تِ يِ	تَ يِ	تُ يُ	تُ يُ

ب	استمع واكتب	١ تعلم	٢ يُقَلد	٣ أنتِ	٤ حِيَلُ	٥ بِيَده

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً		ت ، (يـ-ي) مناشط

١. لعبة تطابق الكلمات

يقسم المعلم التلاميذ مجموعتين، أمام كل منها مجموعة من بطاقات الكلمات المزدوجة تتطابق مع المجموعة الأخرى، يصنف التلاميذ البطاقات التي تتطابق كلماتها في لوحة الجيوب.. ويعزز المعلم المجموعة الفائزة.

بنت	بيت		تحيا	يحيا		يبتسم	يبتسم
تحية	تحية		تمارين	تمارين		تزين	يزين
يرتفع	ترتفع		حيت	حيت		يحترم	تحترم
تعيش	يعيش		قضيت	قضيت		كتب	كبت

٢. لعبة اللمح السريع (العرض الخاطف)

يعرض المعلم بطاقات الكلمات علي جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) ويرفع التلاميذ بطاقة الحرف (ت) أو (يـ) الذي تشتمل عليه الكلمة.

هتف	يزرع	فتح	تكون	زايد
أطير	لا تخف	أطيب	تقفز	غابت

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الثالث	ح ، خ ورقة عمل رقم (١)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

صل بين (ح) أو (خ) والكلمات التي تشتمل على نفس الحرف

أحضر	بخير	خلود	حمل
صرخ	ح		خالد
صاح			حيوان
خليفة	خ		يرحم
بلح	تضحك	الشيخ	أخضر

ورقة عمل رقم (٢)

أكمل بالحرف المناسب لتكون كلمات لها معنى ، ثم اقرأ

١	حَ / خَ	صَدَ		٤	طَبَ	حَ / خَ	
٢	حَ / خَ	لَعَ		٥	فَر	حَ / خَ	
٣	حَ / خَ	مَلَ		٦	نَسَ	حَ / خَ	

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الثالث	ح ، خ ورقة عمل رقم (٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

ضع خطاً تحت الاسم الصحيح للصورة:

نخلة نحلة	نخلة نحلة	خذاء حذاء
خروف حروف	سلخفاة سلحفاة	صاروح صاروخ
تفاحة تفاخة	خاتم حاتم	تمساخ تمساح
حصان خصان	خبز حبز	خبل حبل

ملاحظات: ---

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الثالث	ح ، خ ورقة عمل رقم (٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب حرف (ح) أو (خ) حسب موقعه في اسم الصورة. | أول | وسط | آخر |

....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....

ملاحظات: ------------------------------------

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الثالث	ح ، خ ورقة عمل رقم (٥)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل اسم الصورة بالحرف المناسب (ب) أو (ن):

......ـزام	......ـيمة	......ـكم
مصبا......	صـ......ـيفة	صارو......
......ـاتم	......ـيوانات	......ـيطة
بطيـ......	......ـضراوات	لـ......ـم

ملاحظات: ---

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الثالث	ح ، خ ورقة عمل رقم (٦)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أ- انظر واستمع، ثم اكتب أحد الحرفين حسب الصوت المنطوق:

١	....	٢	....	٣	....	٤	....	٥	....

ب- استمع، واكتب حرف (ح) أو (خ) الذي تشتمل عليه الكلمة حسب الصوت المسموع:

١	....	٢	....	٣	....	٤	....	٥	....

ج- أكمل المربعات بحرف (ح) أو (خ) لتكون كلمات لها معنى، ثم اكتبها .. واقرأ:

	١		
٣	ص	ر	٢
٤	ر		ل
			ق

١	....
٢	....
٣	....
٤	....

قوائم للمعلم

أ	انظر واستمع واكتب	حَ خَ	حِ خِ	حَ خِ	حُ خَ	خُ خُ

ب	استمع واكتب	١ طرحَ	٢ شرخَ	٣ سَخرَ	٤ رَحِمَ	٥ صَحِبَ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً		ح ، خ مناشط

١. لعبة تطابق الكلمات

يقسم المعلم التلاميذ مجموعتين، أمام كل منها مجموعة من بطاقات الكلمات المزدوجة تتطابق مع المجموعة الأخرى، يصنف التلاميذ البطاقات التي تتطابق كلماتها في لوحة الجيوب.. ويعزز المعلم المجموعة الفائزة.

حوض	حوض	بحر	بخر	نخلة	نحلة
أخي	أخي	شرح	شرخ	حافظ	حافظ
حزين	خزين	أحضر	أخضر	صحب	صخب
خلف	خلف	حدود	خدود	خلفان	خلفان

٢-لعبة اللمح السريع (العرض الخاطف)

يعرض المعلم بطاقات الكلمات علي جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع)، ويرفع التلاميذ بطاقة الحرف (ح) أو (خ) الذي تشتمل عليه الكلمة.

حمد	خطب	صرخ	طرح	دخل
سحر	حضر	خصم	نسخ	صاح

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الرابع	خ ، ج ورقة عمل رقم (١)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

صل بين (خ) أو (ج) والكلمات التي تشتمل علي نفس الحرف

جديدة	خلود	خالد	دجاج
جماعة	خ		صرخ
خليفة			الجميع
أزعج	ج		جدران
الشيخ	ماجد	أخضر	أخلاق

ورقة عمل رقم (٢)

أكمل بالحرف المناسب لتكون كلمات لها معنى ، ثم اقرأ

١	خَ / جَ	طَرُ	
٢	خَ / جَ	بَلُ	
٣	خُ / جُ	نود	

٤	خُ / جُ	دَرَ	
٥	خَ / جَ	رَضَ	
٦	خَ / جَ	سَلَ	

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الرابع	خ ، ج ورقة عمل رقم (٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

ضع خطاً تحت الاسم الصحيح للصورة:

الصورة	الاسم	الصورة	الاسم	الصورة	الاسم
نخلة	نجلة نخلة	جمل	جمل خمل	مسجد	مسجد مسخد
خروف	جروف خروف	جزر	جزر خزر	صاروخ	صاروخ صاروج
جرس	جرس خرس	خاتم	جاتم خاتم	باذنجان	باذخان باذنجان
تاج	تاج تاخ	ثلاجة	ثلاجة ثلاخة	خبز	خبز جبز

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الرابع	خ ، ج ورقة عمل رقم (٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب حرف (خ) أو (ج) حسب موقعه في اسم الصورة. | أول | وسط | آخر |

....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الرابع	خ ، ج ورقة عمل رقم (٥)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل اسم الصورة بالحرف المناسب (خ) أو (ج):

...مال	...يام	أر...وحة
مانـ...و	درا...ات	صارو...
نـ...لة	ثلا...ة	باذنـ...ان
...مسة	...ضراوات	دجا...ة

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الرابع	خ ، ج ورقة عمل رقم (٦)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أ- انظر واستمع، ثم اكتب أحد الحرفين حسب الصوت المنطوق:

١	ج	٢	خ	٣	....	٤	....	٥	....

ب- استمع، واكتب حرف (خ) أو (ج) الذي تشتمل عليه الكلمة حسب الصوت المسموع:

١	....	٢	....	٣	....	٤	....	٥	....

ج- أكمل المربعات بحرف (خ) أو (ج) لتكون كلمات لها معنى، ثم اكتبها .. واقرأ:

١		....	
٢	....	ر	....
٣	ع	س	ل
٤			س

١	....
٢	....
٣	....
٤	....

قوائم للمعلم

أ	انظر واستمع واكتب	خَ جَ	خَ جَ	خَ جَ	خَ جَ	خُ جُ

ب	استمع واكتب	١ جُزُرٌ	٢ رَخِصَ	٣ وَهَجُ	٤ عَجِبَ	٥ خَرَقَ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً		خ ، ج مناشط

١. لعبة تطابق الكلمات

يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعتين، أمام كل منها مجموعة من بطاقات الكلمات المزدوجة تتطابق مع المجموعة الأخرى، يصنف التلاميذ البطاقات التي تتطابق كلماتها في لوحة الجيوب... ويعزز المعلم المجموعة الفائزة.

خرج	خرج	جرح	خرج	خشع	جشع
خلود	جلود	نجح	نجح	جميلة	خميلة
خليج	خليج	دجاج	دجاج	أجاب	أخاب
شجاع	شجاع	أرجوحة	أرجوحة	نسخ	نسج

٢. لعبة اللمح السريع (العرض الخاطف)

يعرض المعلم بطاقات الكلمات على جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) ويرفع التلاميذ بطاقة الحرف (خ) أو (ج) الذي تشتمل عليه الكلمة.

جاسم	خالد	ماجد	رجل	أخي
جنود	خلود	تاجر	خالق	المسجد

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الخامس	ع ، غ ورقة عمل رقم (١)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

صل بين (ع) أو (غ) والكلمات التي تشتمل على نفس الحرف

يزرع	غرفة	بلغ	عربية
مزرعة		ع	غابت
تفرغ			الرابع
عليكم		غ	أغرس
تغني	العلم	الطعام	صغيرة

ورقة عمل رقم (٢)

١	عَ / غَ	صـرَ	
٢	عَ / غَ	ضِيـبَ	
٣	عِ / غِ	نـبُ	
٤	عَ / غَ	صـبَّ	
٥	عُ / غُ	سِلـَ	
٦	عَ / غَ	فـرَ	

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الخامس	ع ، غ ورقة عمل رقم (٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

ضع خطاً تحت الاسم الصحيح للصورة:

غزال عزال		ثغلب ثعلب		غراب عراب	
عين غين		مدفغ مدفع		عسالة غسالة	
عواص غواص		نعامة نغامة		ثعبان ثغبان	
طغام طعام		معناطيس مغناطيس		عصفور غصفور	

ملاحظات: ---

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الخامس	ع ، غ ورقة عمل رقم (٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب حرف (ع) أو (غ) حسب موقعه في اسم الصورة.

أول	وسط	آخر

....	....	....
....	....	....

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الخامس	ع ، غ ورقة عمل رقم (٥)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل اسم الصورة بالحرف المناسب (ع) أو (غ):

سـ......ف	......راب	......يون
سما......ة	......قرب	......زال
......واص	......نز	......صا
......صن	......صير	مـ......ناطيس

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الخامس	ع ، غ ورقة عمل رقم (٦)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أ- انظر واستمع، ثم اكتب أحد الحرفين حسب الصوت المنطوق:

١	....	٢	....	٣	....	٤	....	٥	....

ب- استمع، واكتب حرف (ع) أو (غ) الذي تشتمل عليه الكلمة حسب الصوت المسموع:

١	....	٢	....	٣	....	٤	....	٥	....

ج- أكمل المربعات بحرف (ع) أو (غ) لتكون كلمات لها معنى، ثم اكتبها .. واقرأ:

	١	٢	٣
	....	....	
٤	ر	ف	....
٥	ف	ر	ز
			م

١	....
٢	....
٣	....
٤	....

قوائم للمعلم

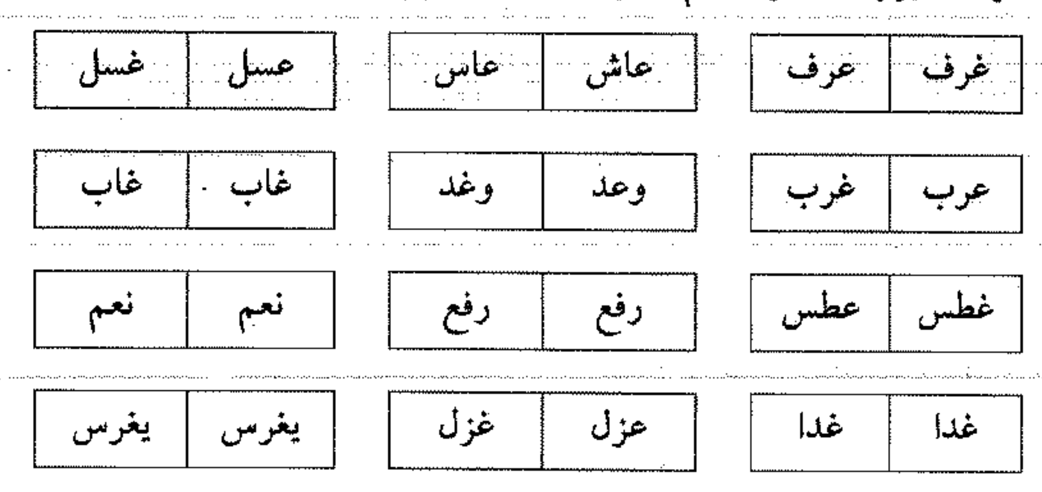
أ	انظر واستمع واكتب	عَ ، عْ	ع ، غ	عَ ، غِ	عُ ، عْ	عُ ، غْ

ب	استمع واكتب	١ ثَعِب	٢ رَغِبَ	٣ لَعِبَ	٤ عُمَرُ	٥ غُرفُ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً		ع ، غ مناشط

١. لعبة تطابق الكلمات

يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعتين، أمام كل منها مجموعة من بطاقات الكلمات المزدوجة تتطابق مع المجموعة الأخرى، يصنف التلاميذ البطاقات التي تتطابق كلماتها في لوحة الجيوب... ويعزز المعلم المجموعة الفائزة.



غرف	عرف	عاش	عاس	عسل	غسل
عرب	غرب	وعد	وغد	غاب	غاب
غطس	عطس	رفع	رفع	نعم	نعم
غدا	غدا	عزل	غزل	يغرس	يغرس

٢. لعبة اللمح السريع (العرض الخاطف)

يعرض المعلم بطاقات الكلمات على جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) ويرفع التلاميذ بطاقة الحرف (ع) أو (غ) الذي تشتمل عليه الكلمة.

علبة	تغني	زرع	غرفة	سعيد
تلعب	راجع	فرغ	عمي	غنم

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب السادس	ف، ق ورقة عمل رقم (١)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

صل بين (ف) أو (ق) والكلمات التي تشتمل علي نفس الحرف

هتف	مرق	فعل	قرأ
القدم	ف		هدف
وفاء			الأخلاق
أطفال	ق		فصول
حديقة	قصص	الشارقة	السعف

ورقة عمل رقم (٢)

أكمل بالحرف المناسب لتكون كلمات لها معنى، ثم اقرأ

١	فَ / ق	تحَ	
٢	فَ / قَ	ـرَا	
٣	فَ / قَ	رحَ	

٤	خرَ	فَ / قَ	
٥	رَصَـ	فَ / قَ	
٦	عَطَ	فَ / قَ	

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب السادس	ف، ق ورقة عمل رقم (٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

ضع خطاً تحت الاسم الصحيح للصورة:

فراشة		قلب		دقتر	
قراشة		قلب		دفتر	
فارب		عصفور		مدفع	
قارب		عصقور		مدقع	
مقتاح		خروق		عقال	
مفتاح		خروف		عفال	
حقيبة		صندوق		قيل	
حفيبة		صندوف		فيل	

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب السادس	ف، ق ورقة عمل رقم (٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب حرف (ف) أو (ق) حسب موقعه في اسم الصورة.

أول	وسط	آخر

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب السادس	ف، ق ورقة عمل رقم (٥)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل اسم الصورة بالحرف المناسب (ف) أو (ق):

خرو....	....طة	تـ....ـاحة
عـ....ـال	سعـ....	عصـ....ـور
حـ....ـيبة	سـ....ـينة	صندو....
ضـ....ـدع	برتـ....ـال	....فل

ملاحظات: ------------------------------

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب السادس	ف، ق ورقة عمل رقم (٦)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أ- انظر واستمع، ثم اكتب أحد الحرفين حسب الصوت المنطوق:

١	....	٢	....	٣	....	٤	....	٥	....

ب- استمع، واكتب حرف (ف) أو (ق) الذي تشتمل عليه الكلمة حسب الصوت المسموع:

١	....	٢	....	٣	....	٤	....	٥	....

ج- أكمل المربعات بحرف (ف) أو (ق) لتكون كلمات لها معنى، ثم اكتبها .. واقرأ:

		٢	٣
	١	و	ح
٤	ي	....	....
٥	ص	....	ر
	....		

١	....
٢	....
٣	....
٤	....
٥	....

قوائم للمعلم

أ	انظر واستمع واكتب	فَ قَ	فِ قِ	فَ قِ	فُ قَ	فُ قُ

ب	استمع واكتب	١ هتفَ	٢ صَديقُ	٣ يَصِفُ	٤ نافِعُ	٥ قَرَعَ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً		ف، ق مناشط

١. لعبة تطابق الكلمات

يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعتين، أمام كل منها مجموعة من بطاقات الكلمات المزدوجة تتطابق مع المجموعة الأخرى، يصنف التلاميذ البطاقات التي تتطابق كلماتها في لوحة الجيوب... ويعزز المعلم المجموعة الفائزة.

يقف	يقف		رفع	رفع		فريق	فريق
سوف	سوق		فوق	فوق		غرف	غرق
فرش	قرش		وافق	وافق		سفر	سقر
شفاء	شقاء		عزف	عزق		تقفز	تقفز

٢. لعبة اللمح السريع (العرض الخاطف)

يعرض المعلم بطاقات الكلمات علي جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) ويرفع التلاميذ بطاقة الحرف (ف) أو (ق) الذي تشتمل عليه الكلمة.

هدف	مرق	وصف	فعل	قلم
حافظ	حديقة	قال	فيل	صوف

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب السابع	ص، ض ورقة عمل رقم (١)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

صل بين (ص) أو (ض) والكلمات التي تشتمل علي نفس الحرف :

الصف	ضحك	نصلي	أرضي
صاح	ص		بعض
رمضان			صرخ
قفص	ض		يصعد
أحضر	المريض	أصيد	أخضر

ورقة عمل رقم (٢)

أكمل بالحرف المناسب لتكون كلمات لها معنى، ثم اقرأ

١	صَ / ضَ	رَخَ		٤	فَحَـ	صَ / ضَ	
٢	صَ / ضَ	حِكَ		٥	مَرِ	صَ / ضَ	
٣	صَ / ضَ	ـفَرَ		٦	رَقَـ	صَ / ضَ	

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب السابع	ص، ض ورقة عمل رقم (٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

ضع خطاً تحت الاسم الصحيح للصورة:

	حصان		ضرس		ضابون
	حضان		صرس		صابون
	بيص		ضوف		عصير
	بيض		صوف		عضير
	عصا		مضباح		صبع
	عضا		مصباح		ضبع
	مضرب		صابط		عضفور
	مصرب		ضابط		عصفور

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب السابع	ص، ض ورقة عمل رقم (٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب حرف (ص) أو (ض) حسب موقعه في اسم الصورة. | أول | وسط | آخر |

....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب السابع	ص، ض ورقة عمل رقم (٥)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل اسم الصورة بالحرف المناسب (ص) أو (ض):

غوا......	......روس	......ياد
مـ......ـارب	......قر	عـ......ـافير
......اروخ	......فادع	......ابط
مريـ......	صر......ار	حو......

ملاحظات: ------------------------------------

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب السابع	ص، ض ورقة عمل رقم (٦)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أ- انظر واستمع، ثم اكتب أحد الحرفين حسب الصوت المنطوق:

١	....	٢	....	٣	....	٤	....	٥	....

ب- استمع، واكتب حرف (ص) أو (ض) الذي تشتمل عليه الكلمة حسب الصوت المسموع:

١	....	٢	....	٣	....	٤	....	٥	....

ج- أكمل المربعات بحرف (ص) أو (ض) لتكون كلمات لها معنى، ثم اكتبها .. واقرأ:

		١	٢	
		......	......	
٣	......	ف	ر	
	٤	ق	ب	......

١	....
٢	....
٣	....
٤	....

قوائم للمعلم

أ	انظر واستمع واكتب	صَ	ضَ	صِ	ضِ	صَ	ضِ	صُ	ضَ	صُ	ضْ

ب	استمع واكتب	١ فَحَصَ	٢ عَرَضَ	٣ صُورٌ	٤ حَصَلَ	٥ يَضُرُ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً		ص، ض مناشط

١. لعبة تطابق الكلمات

يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعتين، أمام كل منها مجموعة من بطاقات الكلمات المزدوجة تتطابق مع المجموعة الأخرى، يصنف التلاميذ البطاقات التي تتطابق كلماتها في لوحة الجيوب... ويعزز المعلم المجموعة الفائزة.

حضر	حصر	بيض	بيض	يضر	يصر
أصلي	أصلي	رفض	رفص	صرع	ضرع
صيف	ضيف	صغير	صغير	صفق	صفق
توضأ	توضأ	فضل	فصل	عاصمة	عاصمة

٢. لعبة اللمح السريع (العرض الخاطف)

يعرض المعلم بطاقات الكلمات علي جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) ويرفع التلاميذ بطاقة الحرف (ص) أو (ض) الذي تشتمل عليه الكلمة



علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الثامن	ر، ز ورقة عمل رقم (١)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

صل بين (ر) أو (ز) والكلمات التي تشتمل علي نفس الحرف

رسمت	زايد	وردة	تقفز
ينزل	ر		إفطار
كثير			أركب
عربي	ز		حزين
ألغاز	جائزة	رأس	زينة

ورقة عمل رقم (٢)

أكمل بالحرف المناسب لتكون كلمات لها معنى، ثم اقرأ

١	رَ زَ	فَعَـ	
٢	رَ زَ	حَفَـ	
٣	رَ زَ	سَمَـ	
٤	رَ زَ	شَكَـ	
٥	رَ زَ	قَفَـ	
٦	رَ زَ	خَضَـ	

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الثامن	ر، ز ورقة عمل رقم (٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

ضع خطاً تحت الاسم الصحيح للصورة:

	زرافة		زهرة		روزق
	رزافة		رهزة		زورق
	جزر		زر		زر
	جرز		رز		رز
	غزالة		خبز		كزة
	غرالة		خبر		كرة
	بقزة		شجرة		دزاجة
	بقرة		شجزة		دراجة

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الثامن	ر، ز ورقة عمل رقم (٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب حرف (ر) أو (ز) حسب موقعه في اسم الصورة.

أول	وسط	آخر

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الثامن	ر ز ورقة عمل رقم (٥)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل اسم الصورة بالحرف المناسب (ر) أو (ز):

كـ......ة	قـ......ـد	خبـ......
غـ......الة	خـ......وف	با......لاء
......هرة	......رافة	جز......
زو......ق	منشا......	......جوحة

ملاحظات: ---------------------------------

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب الثامن	ر ز ورقة عمل رقم (٦)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أ- انظر واستمع، ثم اكتب أحد الحرفين حسب الصوت المنطوق:

١	....	٢	....	٣	....	٤	....	٥	....

ب- استمع، واكتب حرف (ر) أو (ز) الذي تشتمل عليه الكلمة حسب الصوت المسموع:

١	....	٢	....	٣	....	٤	....	٥	....

ج- أكمل المربعات بحرف (ر) أو (ز) لتكون كلمات لها معنى، ثم اكتبها .. واقرأ:

		١		
	٢	و		
	ق	......	......	٣
......	ف	ن	٤	
	......			

١	....
٢	....
٣	....
٤	....

قوائم للمعلم

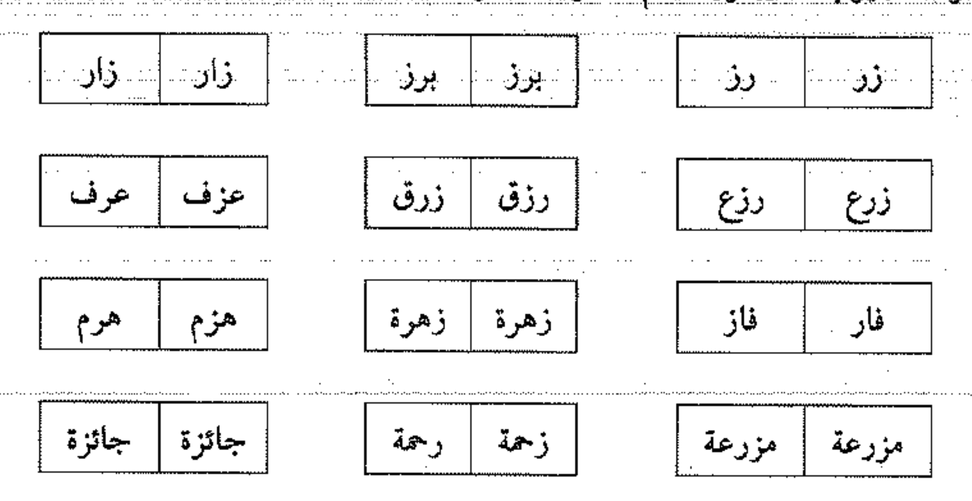
أ	انظر واستمع واكتب	رَ زَ	رِ زِ	رَ زِ	رُ زَ	رُ زُ

ب	استمع واكتب	١ صَفَرَ	٢ زِحام	٣ زَحَفَ	٤ شَرِبَ	٥ رُطَبُ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً		ر، ز مناشط

١. لعبة تطابق الكلمات

يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعتين، أمام كل منها مجموعة من بطاقات الكلمات المزدوجة تتطابق مع المجموعة الأخرى، يصنف التلاميذ البطاقات التي تتطابق كلماتها في لوحة الجيوب... ويعزز المعلم المجموعة الفائزة.



زر	رز	برز	برز	زار	زار
زرع	رزع	رزق	زرق	عزف	عرف
فار	فاز	زهرة	زهرة	هزم	هرم
مزرعة	مزرعة	زحمة	رحمة	جائزة	جائزة

٢. لعبة اللمح السريع (العرض الخاطف)

يعرض المعلم بطاقات الكلمات على جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) ويرفع التلاميذ بطاقة الحرف (ر) أو (ز) الذي تشتمل عليه الكلمة.

رسم	زايد	قرأ	موز	قفز
مناظر	نزف	رأس	أوراق	حازم

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب التاسع	د، ذ ورقة عمل رقم (١)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

صل بين (د) أو (ذ) والكلمات التي تشتمل علي نفس الحرف

هند	أستاذ	خلود	ذهب
أخذ	د		دواء
دخل			يكذب
ماذا	ذ		أولاد
ذراع	بلادي	تلميذ	هدايا

ورقة عمل رقم (٢)

١	دَ / ذ	رَسَ	
٢	دَ / ذ	كَرَ	
٣	دَ / ذ	فَعَ	

٤	دَ / ذ	أخَـ	
٥	دَ / ذ	نَفَـ	
٦	دَ / ذ	سَجَـ	

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب التاسع	د، ذ ورقة عمل رقم (٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

ضع خطاً تحت الاسم الصحيح للصورة:

حذاء / حذاء	ذرة / درة	مذرسة / مدرسة
مسجد / مسجذ	دراع / ذراع	ذيك / ديك
أدن / أذن	ذبوس / دبوس	ذبابة / دبابة
قرد / قرذ	دراجة / ذراجة	ديل / ذيل

ملاحظات: -

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب التاسع	د، ذ ورقة عمل رقم (٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب حرف (د) أو (ذ) حسب موقعه في اسم الصورة.

أول	وسط	آخر

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب التاسع	د، ذ ورقة عمل رقم (٥)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل اسم الصورة بالحرف المناسب (د) أو (ذ):

......فتر	مـ......رسة	حـ......اء
......بابة	صنـ......وق	......بابة
صيا......	......يل	عـ......سة
أستا......	......راجة	با......نجان

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب التاسع	د ، ذ ورقة عمل رقم (٦)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أ- انظر واستمع، ثم اكتب أحد الحرفين حسب الصوت المنطوق:

١	....	٢	....	٣	....	٤	....	٥	....

ب- استمع، واكتب حرف (د) أو (ذ) الذي تشتمل عليه الكلمة حسب الصوت المسموع:

١	....	٢	....	٣	....	٤	....	٥	....

ج- أكمل المربعات بحرف (د) أو (ذ) لتكون كلمات لها معنى، ثم اكتبها .. واقرأ:

		١	٢
٣	....	هـ	ب
		....	....
٤	ج	م	ل

١	....
٢	....
٣	....
٤	....

قوائم للمعلم

أ	انظر واستمع واكتب	دَ ذَ	دِ ذِ	دَ ذِ	دُ ذَ	دُ ذُ

ب	استمع واكتب	١ بدأَ	٢ تلميذٌ	٣ دبي	٤ واحِدُ	٥ ذُباب

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً		د، ذ مناشط

١. لعبة تطابق الكلمات

يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعتين، أمام كل منها مجموعة من بطاقات الكلمات المزدوجة تتطابق مع المجموعة الأخرى، يصنف التلاميذ البطاقات التي تتطابق كلماتها في لوحة الجيوب... ويعزز المعلم المجموعة الفائزة.

دار	دار	دخل	ذخل	دواء	ذواء
جنود	جنوذ	دولة	دولة	هدف	هذف
عاد	عاذ	هدم	هذم	بلاد	بلاد
مفيدة	مفيدة	قدم	قذم	يسدد	يسدد

٢. لعبة اللمح السريع (العرض الخاطف)

يعرض المعلم بطاقات الكلمات على جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) ويرفع التلاميذ بطاقة الحرف (د) أو (ذ) الذي تشتمل عليه الكلمة.

هدف	ماذا	ذلك	خالد	هذه
أخذ	عنده	قدم	الذي	درس

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب العاشر	ط، ظ ورقة عمل رقم (١)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

صل بين (ط) أو (ظ) والكلمات التي تشتمل علي نفس الحرف.

بطة	نظام	نط	ظهر
مناظر	ط		طعام
نشاط			أبو ظبي
أطفال	ظ		يطيع
يحافظ	ظلام	طويلة	وأعظ

ورقة عمل رقم (٢)

أكمل بالحرف المناسب لتكون كلمات لها معنى، ثم اقرأ.

١	طَ / ظَ	رَحَ	
٢	طَ / ظَ	ـهَرَ	
٣	طَ / ظَ	لَعَ	

٤	لَفَـ	طَ / ظَ	
٥	شَفَـ	طَ / ظَ	
٦	نَشِـ	طُ / ظُ	

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب العاشر	ط، ظ ورقة عمل رقم (٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

ضع خطاً تحت الاسم الصحيح للصورة:

	قطار		طرف		بطة
	قظار		ظرف		بظة
	ظفر		ظفل		ظاولة
	طفر		طفل		طاولة
	مطلة		مشط		ظبي
	مظلة		مشظ		طبي
	بظريق		محفطة		منطار
	بطريق		محفظة		منظار

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب العاشر	ط، ظ ورقة عمل رقم (٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب حرف (ط) أو (ظ) حسب موقعه في اسم الصورة. | أول | وسط | آخر |

....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....

ملاحظات: ---------------------------------------

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب العاشر	ط، ظ ورقة عمل رقم (٥)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل اسم الصورة بالحرف المناسب (ط) أو (ظ):

قـ.....ـار	نـ.....ـارة	.....ـائرة
مـ.....لة	بـ.....ـيخ	شر.....ـى
طما.....ـم	بطا.....ـس	محفـ.....ـة
.....ـعام	منـ.....ـار	أ...ـافر

ملاحظات: -

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً	التدريب العاشر	ط، ظ ورقة عمل رقم (٦)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أ- انظر واستمع، ثم اكتب أحد الحرفين حسب الصوت المنطوق:

١	....	٢	....	٣	....	٤	....	٥	....

ب- استمع، واكتب حرف (ط) أو (ظ) الذي تشتمل عليه الكلمة حسب الصوت المسموع:

١	....	٢	....	٣	....	٤	....	٥	....

ج- أكمل المربعات بحرف (ط) أو (ظ) لتكون كلمات لها معنى، ثم اكتبها .. واقرأ:

		١	٢	
٣	ن	....	ر	
	٤	هـ	ب	....
٥	ف	ر	....	

١	....
٢	....
٣	....
٤	....

قوائم للمعلم

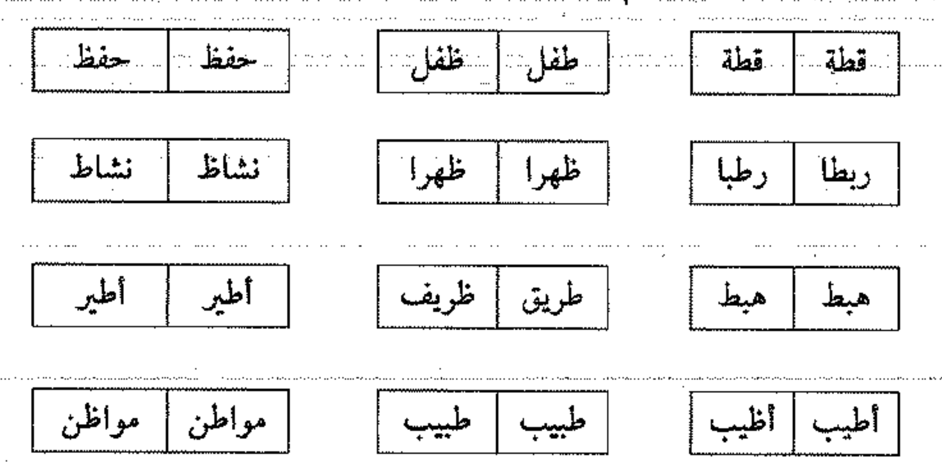
أ	انظر واستمع واكتب	طَ ظَ	طِ ظِ	طَ ظِ	طُ ظَ	طُ ظُ

ب	استمع واكتب	١ طَعام	٢ واظَب	٣ نُفطِرُ	٤ خطَب	٥ أيقظَ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً		ط ، ظ مناشط

١. لعبة تطابق الكلمات

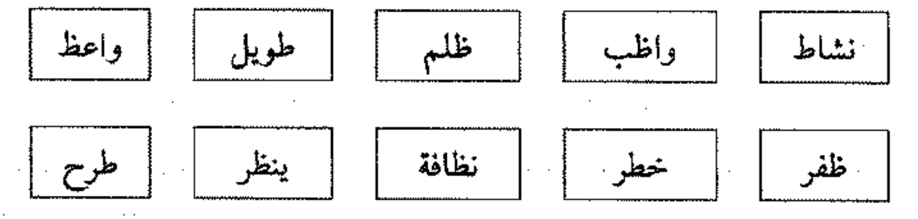
يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعتين، أمام كل منها مجموعة من بطاقات الكلمـات المزدوجة تتطابق مع المجموعة الأخرى، يصنف التلاميذ البطاقات التي تتطابق كلماتها في لوحة الجيوب... ويعزز المعلم المجموعة الفائزة.



قطة	قطة	طفل	ظفل	حفظ	حفظ
ربطا	رطبا	ظهرا	ظهرا	نشاظ	نشاط
هبط	هبط	طريق	ظريف	أطير	أطير
أطيب	أظيب	طبيب	طبيب	مواطن	مواظن

٢. لعبة اللمح السريع (العرض الخاطف)

يعرض المعلم بطاقات الكلمات على جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) ويرفع التلاميذ بطاقة الحرف (ط) أو (ظ) الذي تشتمل عليه الكلمة.



نشاط	واظب	ظلم	طويل	واعظ
ظفر	خطر	نظافة	ينظر	طرح

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً		التقويم

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أ. اقرأ بطاقات الكلمات المزدوجة -باللمح السريع- قراءة صحيحة.

١	نَخْلة	نَحْلة		٦	صَفَرَ	صَقَرَ
٢	خَرَجَ	جَرَحَ		٧	قَفَص	قَبَض
٣	خَطَر	حَظَرَ		٨	عَسْل	غَسَل
٤	بَنات	نَبات		٩	نَبَعَ	نَبَغَ
٥	نَلْعب	ثَعْلَب		١٠	رَفَعَ	دَفَعَ

ب. أكمل الكلمة بالحرف المناسب، واكتبها في المستطيل المقابل، ثم اقرأ

١	هَرَ	بَ / نَ			٦	بِ / نِ	ـظام	
٢	سَكَـ	يَـ / تَ			٧	عَ / غَ	ضِبَ	
٣	صَرَ	جَ / خَ			٨	ظَ / طَ	ـهَرَ	
٤	رَصَـ	فَ / قَ			٩	حُ / جُ	نود	
٥	طَرَ	دَ / ذَ			١٠	رَ / زَ	حَفَـ	

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الأول	س، ص ورقة عمل رقم (١)- قوائم الموازنة

يعرض المعلم القائمة علي شفافية، ويقرأ كل كلمتين متقابلتين مظهرا صوت (س، ص) مع الإشارة ويحاكى التلاميذ المعلم زمرا ، ثم فرادى.. ويكرر مع القائمة الثانية.

	أ
١	سَيْف . صَيْف
٢	سَرير . صَرير
٣	سُدود . صُدود
٤	ساح . صاح
٥	ساعد . صاعد

	ب
١	خَرَس . خَرَص
٢	رَاس . رَقْص
٣	أسَلي . أصَلي
٤	حَسَد . حَصَد
٥	آسِف . قاصِف

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الأول	س، ص ورقة عمل رقم (٢)

صل بين حرف (س) أو (ص) والصورة التي يشتمل اسمها على صوت الحرف:

س

ص

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الأول	س، ص ورقة عمل رقم (٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

تتبع النقاط لتكون الحرف الذي يبدأ به اسم الصورة بحركته:

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الأول	س، ص ورقة عمل رقم (٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب حرف (س) أو (ص) حسب حركته في اسم الصورة:

....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الأول	س، ص ورقة عمل رقم (٥)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل اسم الصورة بالحرف المناسب (س) أو (ص) حسب حركته:

......حيفة	......حف	......فن
......ماعة	......يا رة	......يا د
......لة	......با ر	أ......د
مـ......دس	بـ......ل	غوا......

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الأول	س، ص ورقة عمل رقم (٦)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

استمع وأكمل الكلمة بالصوت المناسب (س) أو (ص) حسب حركته.

١	... ـور
٢	... ـألت
٣	... ـلاح
٤	... ـفوف
٥	غوا ...

٦	الدر...
٧	نـ... ـب
٨	ر ... ـل
٩	نـ ... ـي
١٠	تـ ... ـدق

ورقة عمل رقم (٨) – نموذج أمام التلميذ

استمع، وضع خطا تحت إحدى الكلمتين، والتي تتطابق مع الكلمة المسموعة.

١	سعيد	:	صعيد
٢	سحب	:	صحب
٣	سفر	:	صفر
٤	سيوف	:	صفوف
٥	سور	:	صور

٦	حرس	:	حرص
٧	قفس	:	قفص
٨	رأس	:	رقص
٩	فارس	:	قارص
١٠	ضرس	:	برص

قائمة للمعلم (ورقة عمل رقم "٦")

١	صُوَر	٢	سألت	٣	صلاح	٤	صُفوف	٥	غَواص
٦	الدرس	٧	نُصُبَ	٨	رُسُل	٩	نسِيَ	١٠	تُصَدَقَ

قائمة للمعلم (ورقة عمل رقم "٨")

١	سَعيدْ	٢	صَحَبْ	٣	صَفَرْ	٤	صُفوفْ	٥	سورْ
٦	حرسْ	٧	قَفَصْ	٨	رأس	٩	فارسْ	١٠	ضِرْسْ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الأول	س، ص ورقة عمل رقم (٧)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

يستمع التلميذ، ويكتب الحرف في المربع بجوار الصورة التي تبدا بنفس صـوت الحرف المسموع:

١

٢

٣

٤

٥

٦

٧

٨ ٧

٩

١٠

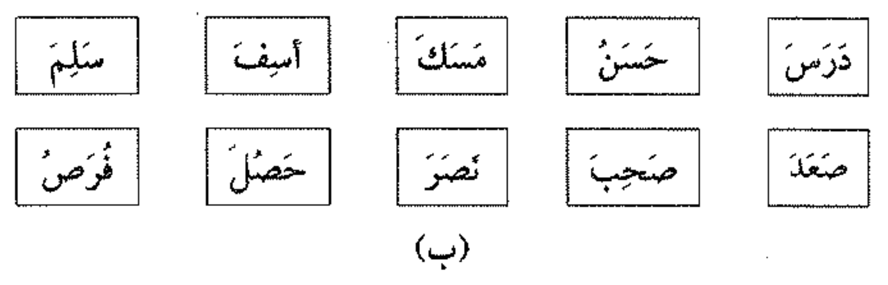
قائمة للمعلم

١	سَ	٢	صُ	٣	صَ	٤	سُ	٥	سِ
٦	صِ	٧	سَ	٨	سِ	٩	صُ	١٠	سِ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الأول	س، ص ورقة عمل رقم (٩)- قائمة للمعلم

(أ)

- يعرض المعلم الكلمات على جهاز عرض الشرائح (كلمة – كلمة).
- يقرأ التلميذ، ثم يحلل الكلمة إلي عناصرها الصوتية شفويا.
- يكرر المعلم العرض (باللمح السريع) مع النطق.. ويكتب التلميذ على نموذج أمامه.



(ب)

- يعرض المعلم حروف كل كلمة بواسطة جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) (لمدة ٥ ثوان) ويركب التلميذ أصوات الحروف ليكون كلمة ثلاثية (شفويا)، ثم يكتب الكلمة علي نموذج أمامه.
- يكرر المعلم عرض الحروف والكلمة المكونة (باللمح السريع) ويصحح التلميذ في المستطيل الثاني المقابل.
- يكرر المعلم العرض مع مضاعفه فترة اللمح السريع ... ويساعد الضعاف على إنتاج الكلمة صحيحة في المستطيل الثالث المقابل.

	أ
١	سَـ / جَـ / دَ
٢	سَـ / مَـ / كُ
٣	صَـ / نَـ / عَ
٤	سَـ / رَ / قَ
٥	صَـ / رَ / خَ

	ب
٦	جَـ / رَ / سَ
٧	قَـ / فَـ / صُ
٨	رَ / سَـ / مَ
٩	عَـ / سَـ / لُ
١٠	أ / صِـ / لُ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الأول	س، ص ورقة عمل رقم (٩)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

(أ)

حلل الكلمات المعروضة (باللمح السريع) إلى عناصرها الصوتية (شفويا)، ثم اكتب الكلمة.

	الكلمة	التصحيح
١		
٢		
٣		
٤		
٥		

	الكلمة	التصحيح
٦		
٧		
٨		
٩		
١٠		

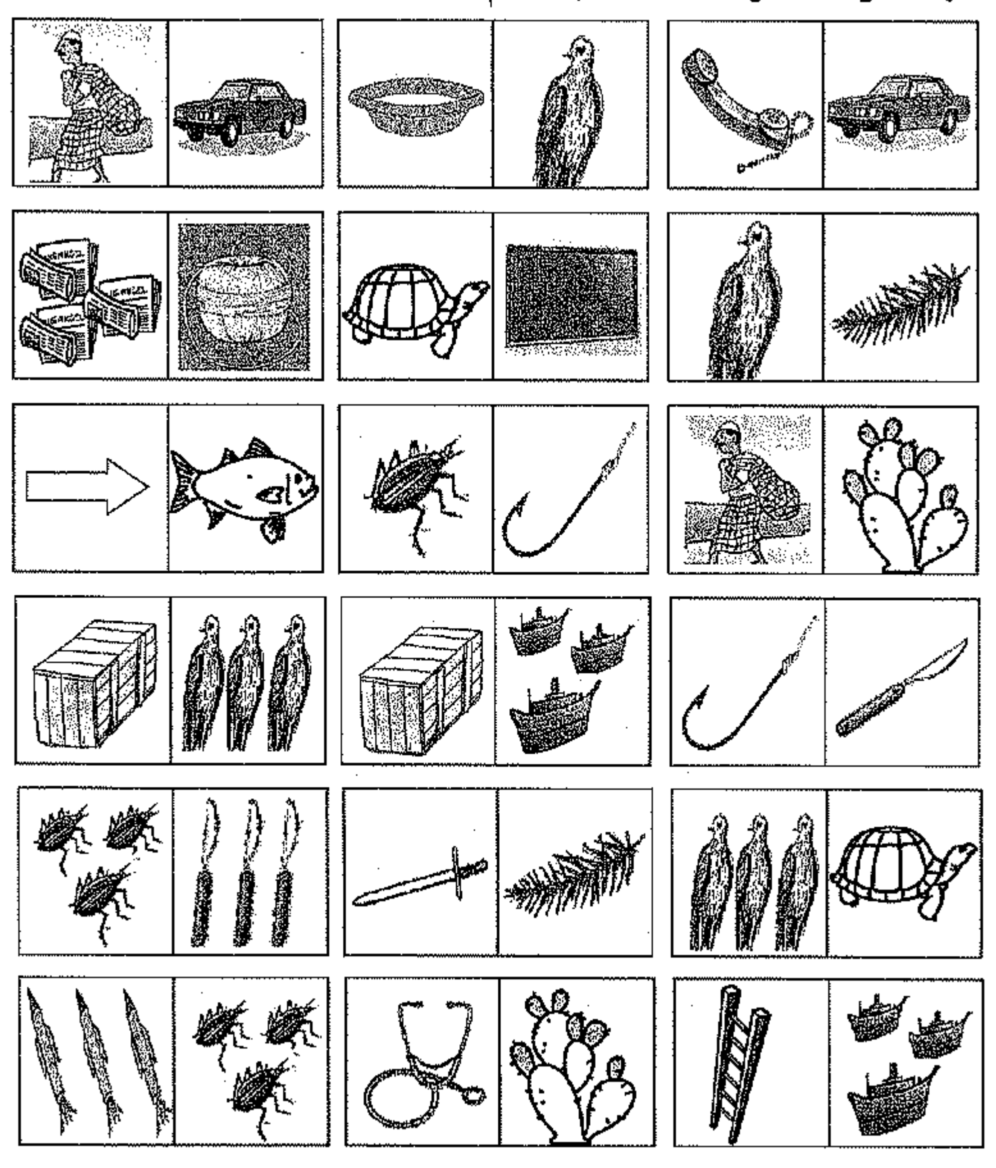
(ب)

اكتب الكلمات المسموعة (بعد توليف عناصرها الصوتية) .. وصحح في المستطيلات المقابلة

	الكلمة	تصحيح (١)	تصحيح (٢)
١			
٢			
٣			
٤			
٥			
٦			
٧			
٨			
٩			
١٠			

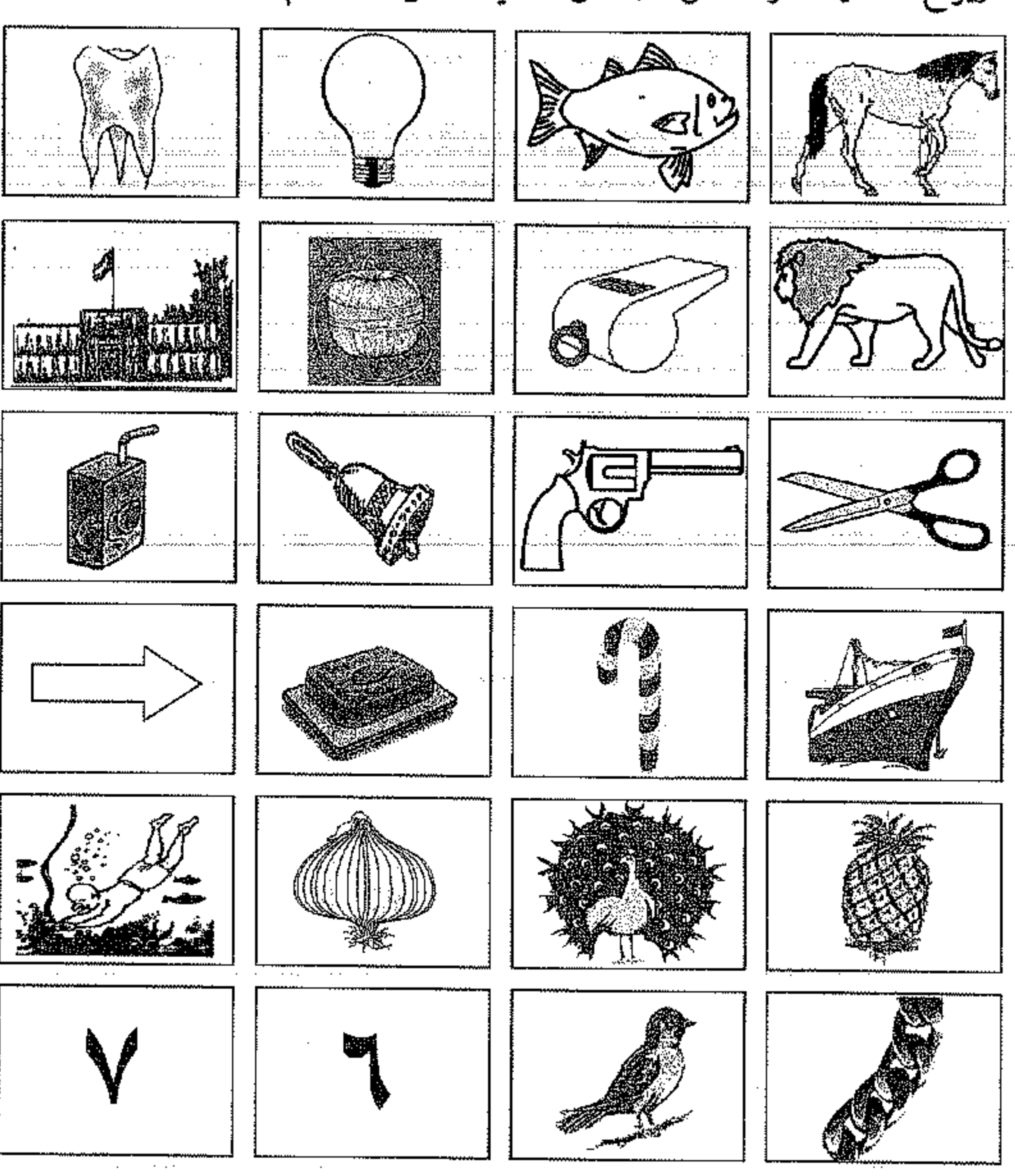
علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	مناشط	س، ص (١) لعبة تصنيف بطاقات الصور

يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعتين أمام كل منها مجموعة من بطاقات الصور "المزدوجة" تتطابق مع المجموعة الأخرى، يصنف التلاميذ البطاقات حسب تطابق صوت (س) أو (ص) فيها ... ويعزز المعلم المجموعة الفائزة:



علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	مناشط	س، ص (٢) لعبة العرض الخاطف

يعرض المعلم بطاقات الصور على جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) ويرفع التلاميذ الحرف (س) أو (ص) الذي يشتمل عليه اسم الصورة:



علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثاني	س، ث ورقة عمل رقم (١)- قوائم الموازنة

يعرض المعلم القائمة علي شفافية، ويقرأ كل كلمتين متقابلتين مظهرا صوت (س، ث) مع الإشارة ويحاكى التلاميذ المعلم زمرا ، ثم فرادى.. ويكرر مع القائمة الثانية.

أ			
١	سَمرْ	:	ثـَمرْ
٢	سريرْ	:	ثـَريدْ
٣	سَناءْ	:	ثـَناءْ
٤	سِـبابْ	:	ثِـقاب
٥	سارَ	:	ثـارَ

ب			
١	ليسَ	:	ليثِ
٢	حرسَ	:	حرثَ
٣	عبسَ	:	عبثَ
٤	أساسُ	:	أثـاثُ
٥	أسرْ	:	أثرْ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثاني	س، ث ورقة عمل رقم (٢)

صل بين حرف (س) أو (ث) والصورة التي يشتمل اسمها على صوت الحرف:

س

ث

٣

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثاني	س، ث ورقة عمل رقم (٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

تتبع النقاط لتكون الحرف الذي يبدأ به اسم الصورة بحركته:

سَ / ثَ	سَ / ثَ	سَ / ثَ
سَ / ثَ	سَ / ثَ	سَ / ثَ
سَ / ثَ	سَ / ثَ	سَ / ثَ
سَ / ثَ	سَ / ثَ ٨	سَ / ثَ ٦

ملاحظات: ---

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثاني	س، ث ورقة عمل رقم (٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب حرف (س) أو (ث) حسب حركته في اسم الصورة:

....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثاني	س، ث ورقة عمل رقم (٥)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل اسم الصورة بالحرف المناسب (س) أو (ث) حسب حركته:

......قاب	......عبان	......فن
......ماعة	......يارة	......وب
......لة	......لاجة	أ......د
مـ......دس	......مانية	......لاثة

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثاني	س، ث ورقة عمل رقم (٦)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

استمع وأكمل الكلمة بالصوت المناسب (س) أو (ث) حسب حركته.

١	.. ـريد	٦	حَرَ ...
٢	.. ـوار	٧	كَـ.... ـر
٣	.. ـمار	٨	وَ ... ـب
٤	وَرَ...	٩	نَـ ... ـر
٥	عَبَـ ...	١٠	أ ... ـر

ورقة عمل رقم (٨) – نموذج أمام التلميذ

استمع، وضع خطا تحت إحدى الكلمتين، والتي تتطابق مع الكلمة المسموعة.

١	سَمرْ	:	ثَـمرْ	٦	قيسْ	:	غيثْ
٢	سَوْط	:	ثَوْب	٧	حرسَ	:	حرثَ
٣	سار	:	ثـار	٨	جرسُ	:	ورثَ
٤	سِماد		ثِـمار	٩	حارسْ	:	حارثْ
٥	سَناء	:	ثَـناء	١٠	عبسَ	:	عبثَ

قائمة للمعلم (ورقة عمل رقم ٦)

١	ثريد	٢	سِوار	٣	ثِمار	٤	وَرِثَ	٥	عَبَثَ
٦	حرسَ	٧	كثُرَ	٨	وَثَب	٩	نثَرَ	١٠	أسَرَ

قائمة للمعلم (ورقة عمل رقم ٨)

١	ثمرْ	٢	ثوْب	٣	سار	٤	ثمارْ	٥	سناءْ
٦	غيثْ	٧	حرسَ	٨	ورثَ	٩	حارسْ	١٠	عبسَ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثاني	س، ث ورقة عمل رقم (٧)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

يستمع التلميذ، ويكتب الحرف في المربع بجوار الصورة التي تبدا بنفس صوت الحرف المسموع:

١

٢

٣

٤

٥

٦

٧

٨

٩

١٠

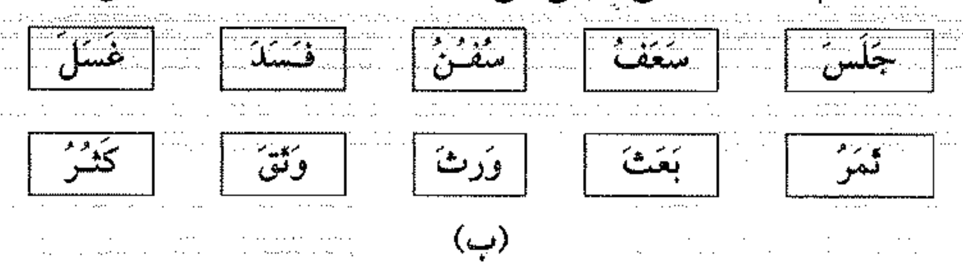
قائمة للمعلم

١	سَ	٢	ثُ	٣	ثَ	٤	سُ	٥	سِ
٦	ثِ	٧	ثَ	٨	سَ	٩	ثَ	١٠	سِ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثاني	س، ث ورقة عمل رقم (٩)- قائمة للمعلم

(أ)

- يعرض المعلم الكلمات على جهاز عرض الشرائح (كلمة - كلمة).
- يقرأ التلميذ، ثم يحلل الكلمة إلي عناصرها الصوتية شفويا.
- يكرر المعلم العرض (باللمح السريع) مع النطق.. ويكتب التلميذ على نموذج أمامه.



(ب)

- يعرض المعلم حروف كل كلمة بواسطة جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) (لمدة ٥ ثوان) ويركب التلميذ أصوات الحروف ليكون كلمة ثلاثية (شفويا)، ثم يكتب الكلمة علي نموذج أمامه.
- يكرر المعلم عرض الحروف والكلمة المكونة (باللمح السريع) ويصحح التلميذ في المستطيل الثاني المقابل.
- يكرر المعلم العرض مع مضاعفه فترة اللمح السريع ... ويساعد الضعاف على إنتاج الكلمة صحيحة في المستطيل الثالث المقابل.

	أ
١	سَـ / قَـ / طَ
٢	ثَـ / قَـ / بَ
٣	ثَـ / مَـ / نُ
٤	ثَـ / قُـ / لَ
٥	سَـ / كَـ / بَ

	ب
٦	دَ / رَ / سَ
٧	حَـ / دَ / ثَ
٨	رَ / فَـ / سَ
٩	عَـ / ثُـ / رَ
١٠	أَ / ثَـ / رُ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثاني	س، ث ورقة عمل رقم (٩)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

(أ)

حلل الكلمات المعروضة (باللمح السريع) إلى عناصرها الصوتية (شفويا)، ثم اكتب الكلمة.

	الكلمة	التصحيح
١		
٢		
٣		
٤		
٥		

	الكلمة	التصحيح
٦		
٧		
٨		
٩		
١٠		

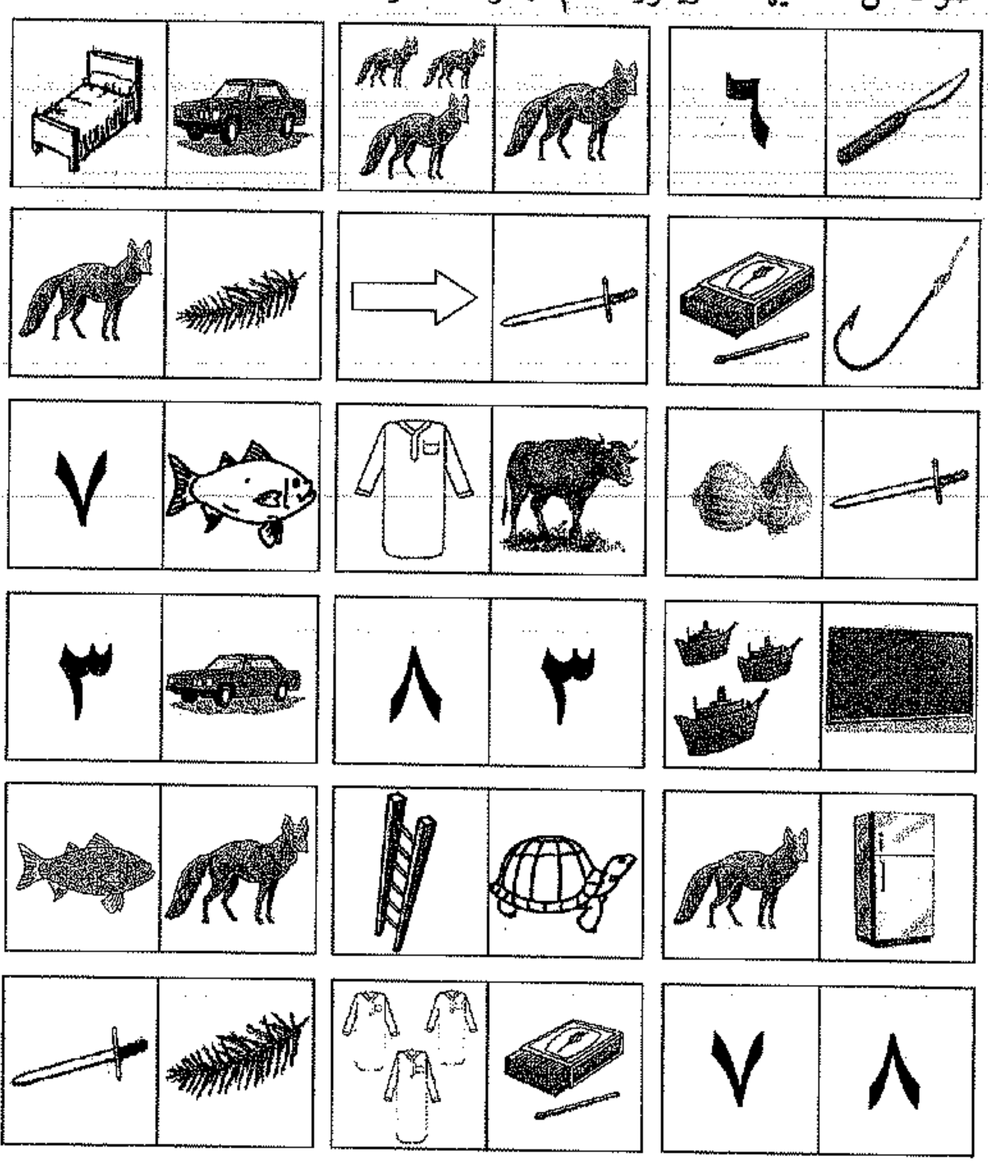
(ب)

اكتب الكلمات المسموعة (بعد توليف عناصرها الصوتية) .. وصحح في المستطيلات المقابلة

	الكلمة	تصحيح (١)	تصحيح (٢)
١			
٢			
٣			
٤			
٥			
٦			
٧			
٨			
٩			
١٠			

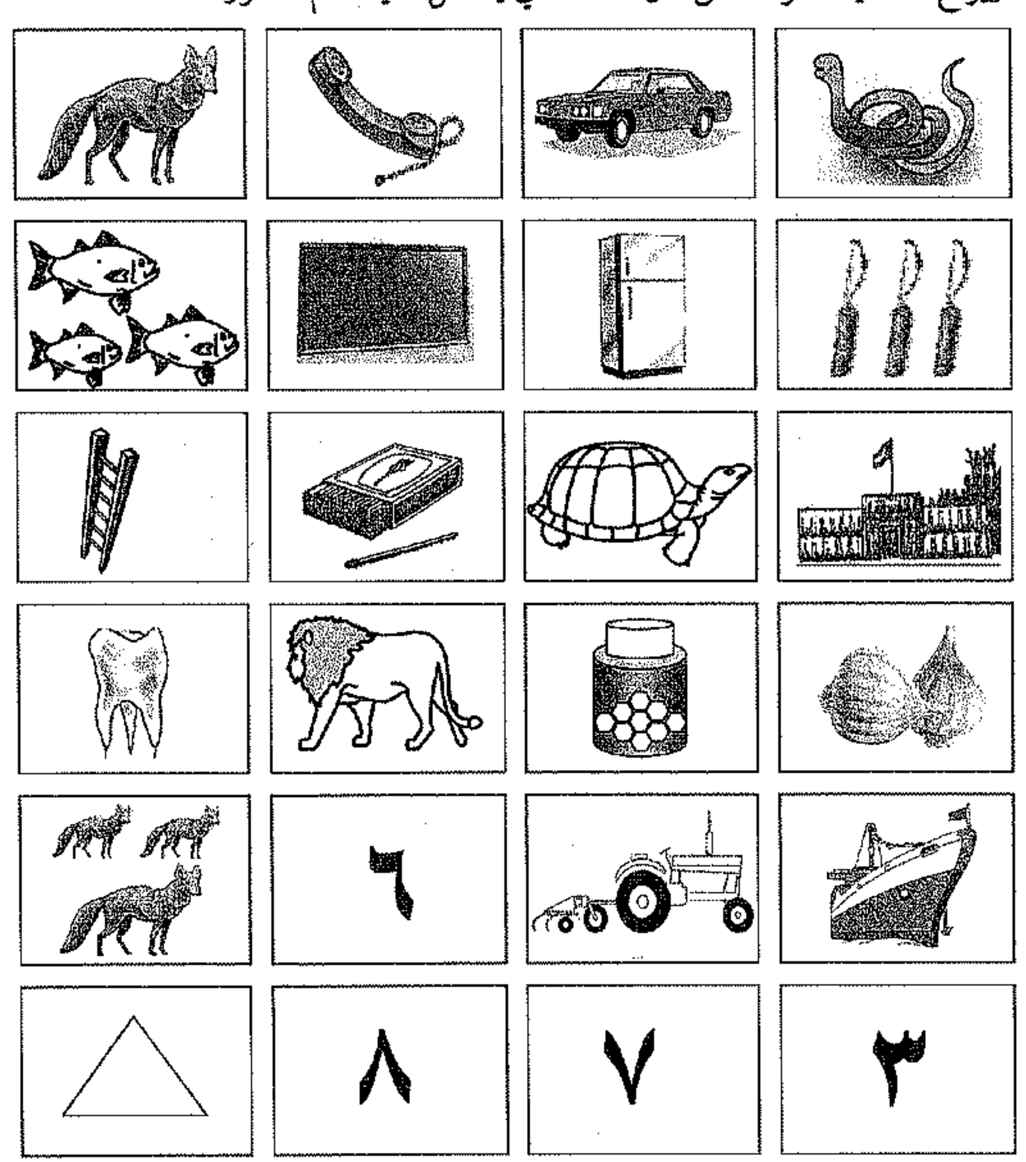
علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	مناشط	س، ث (١) لعبة تصنيف بطاقات الصور

يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعتين أمام كل منها مجموعة من بطاقات الصور "المزدوجة" تتطابق مع المجموعة الأخرى، يصنف التلاميذ البطاقات حسب تطابق صوت س، ث فيها ... ويعزز المعلم المجموعة الفائزة:



علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	مناشط	س، ث (٢) لعبة العرض الخاطف

يعرض المعلم بطاقات الصور على جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) ويرفع التلاميذ الحرف (س) أو (ث) الذي يشتمل عليه اسم الصورة:



علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثالث	ك، ق ورقة عمل رقم (١)- قوائم الموازنة

يعرض المعلم القائمة علي شفافية، ويقرأ كل كلمتين متقابلتين مظهرا صوت (ك، ق) مع الإشارة ويحاكى التلاميذ المعلم زمرا ، ثم فرادى.. ويكرر مع القائمة الثانية.

أ			
١	كاف	:	قاف
٢	كلب	:	قلب
٣	كُلْ	:	قُلْ
٤	كالَ	:	قالَ
٥	كادَ	:	قادَ

ب			
١	حكْ	:	حقْ
٢	دكْ	:	دقْ
٣	بركَ	:	برقَ
٤	باركَ	:	فارقَ
٥	راكِد	:	راقِد

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثالث	ك، ق ورقة عمل رقم (٢)

صل بين حرف (ك) أو (ق) والصورة التي يشتمل اسمها على صوت الحرف:



ملاحظات: ---

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثالث	ك، ق ورقة عمل رقم (٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

تتبع النقاط لتكون الحرف الذي يبدأ به اسم الصورة بحركته:

	كَ / قَ		كَ / قَ		كَ / قَ
	كُ / قُ		كِ / قِ		قَ / كَ
	كُ / قُ		كَ / قَ		قِ / كِ
	كِ / قِ		قَ / كَ		كِ / قِ
	كُ / قُ		قِ / كِ		قَ / كَ

ملاحظات: ---

<table>
<tr><td>علاج صعوبة تمييز وإنتاج
الحروف المتشابهة صوتاً</td><td>التدريب الثالث</td><td>ك، ق
ورقة عمل رقم (٤)</td></tr>
</table>

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب حرف (ك) أو (ق) حسب حركته في اسم الصورة:

....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثالث	ك، ق ورقة عمل رقم (٥)

التلميذ:.................. الصف:.................. التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل اسم الصورة بالحرف المناسب (ك) أو (ق) حسب حركته:

......عبة	......لب	مـ......ص
سمـ......ـة	......تا ب	......لوب
حـ......يبة	حـ......م	......وارب
مرا......ب	......بعة	عنـ......بوت

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثالث	ك، ق ورقة عمل رقم (٦)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

استمع وأكمل الكلمة بالصوت المناسب (ق) أو (ك) حسب حركته.

١	.. سَر
٢	.. طع
٣	... تابُ
٤	.. طارُ
٥	را ... ـدٌ

٦	را ... ـعُ
٧	الـ... ـرة
٨	هنا...
٩	فو ...
١٠	يُبار ...

ورقة عمل رقم (٨) – نموذج أمام التلميذ

استمع، وضع خطا تحت إحدى الكلمتين، والتي تتطابق مع الكلمة المسموعة.

١	كَلب	:	قلب
٢	كثير	:	قصير
٣	كَفَل	:	قَفَل
٤	كَدَرُ	:	قَـدَرُ
٥	سمك	:	مرق

٦	دَك	:	دَق
٧	شَك	:	شَق
٨	حَك	:	حَق
٩	تركَ	:	طرقَ
١٠	فركَ	:	فرقَ

قائمة للمعلم (ورقة عمل رقم "٦")

١	كَسَرَ	٢	قَطَعَ	٣	كِتابُ	٤	قِطارُ	٥	راقدٌ
٦	راكعُ	٧	الكُرة	٨	هناك	٩	فوقَ	١٠	يُباركُ

قائمة للمعلم (ورقة عمل رقم "٨")

١	قلب	٢	كثير	٣	قَفَل	٤	كَدَرُ	٥	سمك
٦	دقَ	٧	شقَ	٨	حكَ	٩	تركَ	١٠	فرقَ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثالث	ك، ق ورقة عمل رقم (٧)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

يستمع التلميذ، ويكتب الحرف في المربع بجوار الصورة التي تبدأ بنفس صوت الحرف المسموع:

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٦ ٧ ٨ ٩ ١٠

قائمة للمعلم

١	قِ	٢	كُ	٣	قَ	٤	كِ	٥	قَ
٦	كَ	٧	قِ	٨	قَ	٩	كَ	١٠	قُ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثالث	ك، ق ورقة عمل رقم (٩)- قائمة للمعلم

(أ)

- يعرض المعلم الكلمات على جهاز عرض الشرائح (كلمة - كلمة).
- يقرأ التلميذ، ثم يحلل الكلمة إلي عناصرها الصوتية شفويا.
- يكرر المعلم العرض (باللمح السريع) مع النطق.. ويكتب التلميذ على نموذج أمامه.

كَنَسَ	كَثُرَ	رَكَضَ	مَلَكَ	مَكَرَ
قَلَمُ	قَلَبَ	صَدَقَ	صَفَقَ	حَقَنَ

(ب)

- يعرض المعلم حروف كل كلمة بواسطة جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) (لمدة ٥ ثوان) ويركب التلميذ أصوات الحروف ليكون كلمة ثلاثية (شفويا)، ثم يكتب الكلمة علي نموذج أمامه.
- يكرر المعلم عرض الحروف والكلمة المكونة (باللمح السريع) ويصحح التلميذ في المستطيل الثاني المقابل.
- يكرر المعلم العرض مع مضاعفه فترة اللمح السريع ... ويساعد الضعاف على إنتاج الكلمة صحيحة في المستطيل الثالث المقابل.

	أ
١	قَـ / رَ / عَ
٢	كَـ / بُـ / رَ
٣	قَـ / صَ / فَ
٤	كَـ / سَـ / لُ
٥	قَـ / عَـ / دَ

	ب
٦	حَـ / رَ / قَ
٧	بَـ / رَ / كَ
٨	رَ / قَـ / صَ
٩	سَـ / قَـ / طَـ
١٠	حَـ / كَـ / مَ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثالث	ك، ق ورقة عمل رقم (٩)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

(أ)

حلل الكلمات المعروضة (باللمح السريع) إلى عناصرها الصوتية (شفويا)، ثم اكتب الكلمة.

	الكلمة	التصحيح
١		
٢		
٣		
٤		
٥		

	الكلمة	التصحيح
٦		
٧		
٨		
٩		
١٠		

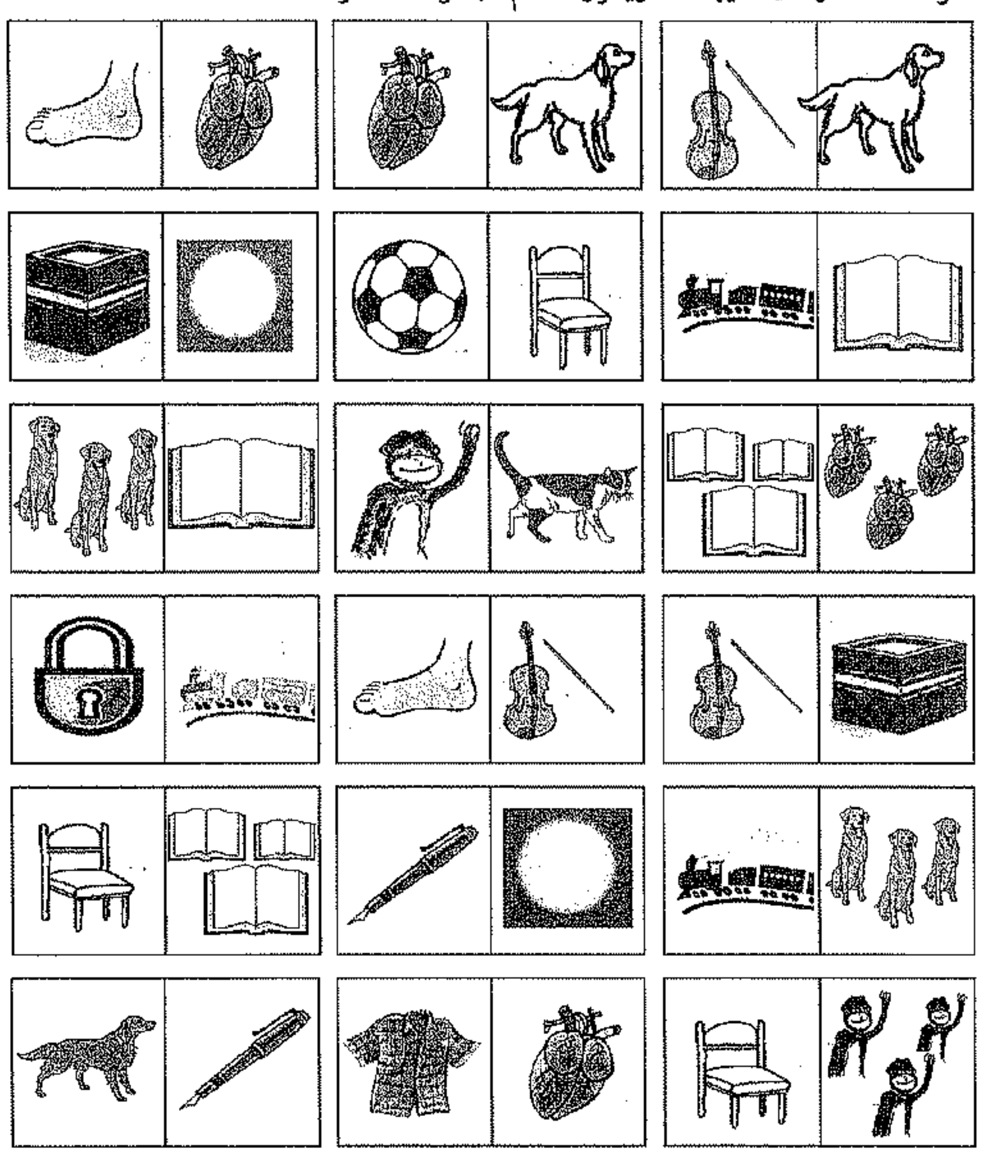
(ب)

اكتب الكلمات المسموعة (بعد توليف عناصرها الصوتية) .. وصحح في المستطيلات المقابلة

	الكلمة	تصحيح (١)	تصحيح (٢)
١			
٢			
٣			
٤			
٥			
٦			
٧			
٨			
٩			
١٠			

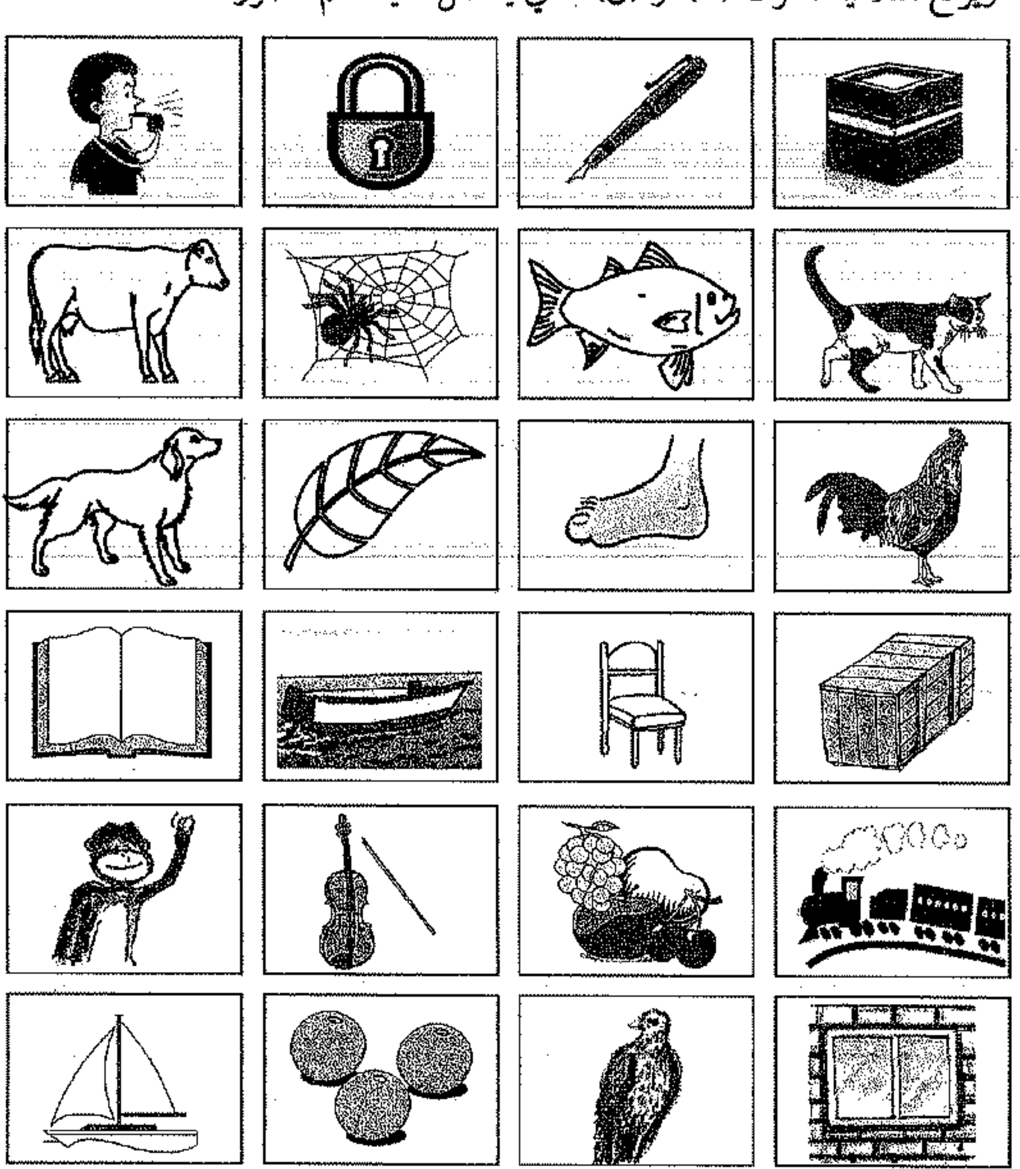
علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	مناشط	ك، ق (١) لعبة تصنيف بطاقات الصور

يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعتين أمام كل منها مجموعة من بطاقات الصور "المزدوجة" تتطابق مع المجموعة الأخرى، يصنف التلاميذ البطاقات حسب تطابق صوت (ك) أو (ق) فيها ... ويعزز المعلم المجموعة الفائزة:



علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	مناشط	ك، ق (٢) لعبة العرض الخاطف

يعرض المعلم بطاقات الصور على جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) ويرفع التلاميذ الحرف (ك) أو (ق) الذي يشتمل عليه اسم الصورة:



ق، غ ورقة عمل رقم (١)- قوائم الموازنة	التدريب الرابع	علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً

يعرض المعلم القائمة علي شفافية، ويقرأ كل كلمتين متقابلتين مظـهرا صـوت (ق، غ) مع الإشارة ويحاكى التلاميذ المعلم زمرا ، ثم فـرادى.. ويكـرر مـع القائمـة الثانية.

	أ		
١	قَريب	:	غَريب
٢	قَفل	:	غَفَل
٣	قَرُبَ	:	غَرُبَ
٤	قادِر	:	غادِر
٥	قامَتْ	:	غامَتْ

	ب		
١	فِراقُ	:	فَراغْ
٢	سبق	:	سبغ
٣	نبقْ	:	نبغْ
٤	يقامَر	:	يغامَر
٥	القَش	:	الغِش

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الرابع	ق، غ ورقة عمل رقم (٢)

صل بين حرف (ق) أو (غ) والصورة التي يشتمل اسمها على صوت الحرف:

ق

غ

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الرابع	ق، غ ورقة عمل رقم (٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

تتبع النقاط لتكون الحرف الذي يبدأ به اسم الصورة بحركته:

غ / ق		غ / ق		غ / ق	
غ / ق		غ / ق		غ / ق	
غ / ق		غ / ق		غ / ق	
غ / ق		غ / ق		غ / ق	

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الرابع	ق، غ ورقة عمل رقم (٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب حرف (ق) أو (غ) حسب حركته في اسم الصورة:

....

....

....

....

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الرابع	ق، غ ورقة عمل رقم (٥)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل اسم الصورة بالحرف المناسب (ق) أو (غ) حسب حركته:

...ـــواص	...ــلب	مــ...ــص
......ـزال	......ـراب	......ـلوب
......ـصن	ملعـ......ـة	......ـوارب
......ـطاء	......ـسا لة	ور......ـة

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الرابع	ق، غ ورقة عمل رقم (٦)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

استمع وأكمل الكلمة بالصوت المناسب (ق) أو (غ) حسب حركته.

١	... ـدور
٢	... ـبار
٣	.. ـرس
٤	... ـتل
٥	رَ ... ـب

٦	وَرَ ... ـة
٧	الـ ... ـروب
٨	الـ ... ـناء
٩	صَبَ ...
١٠	صَديـ...

ورقة عمل رقم (٨) – نموذج أمام التلميذ

استمع، وضع خطا تحت إحدى الكلمتين، والتي تتطابق مع الكلمة المسموعة.

١	قَـلَبَ	:	غَلَبَ
٢	قَفَل	:	غَفَل
٣	قَمَر	:	غَمَر
٤	قام	:	غام
٥	قُرُب	:	غَرُبَ

٦	نَبَقْ	:	نَبَغْ
٧	سَبَقَ	:	صَبَغَ
٨	ذاقَ	:	زاغَ
٩	فِراق	:	فَراغ
١٠	صِدْق	:	صَدْغ

قائمة للمعلم (ورقة عمل رقم ٦)

١	قُـدور	٢	غـُبار	٣	غَرس	٤	قَتَلَ	٥	رغِبَ
٦	وَرَقة	٧	الغُروب	٨	الغِناء	٩	صبغَ	١٠	صديقُ

قائمة للمعلم (ورقة عمل رقم ٨)

١	غَلَبَ	٢	قَفَلَ	٣	غَمَرَ	٤	قام	٥	غَرُبَ
٦	نَبَغَ	٧	صَبَغَ	٨	ذاقَ	٩	فراقُ	١٠	صِدْق

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الرابع	ق، غ ورقة عمل رقم (٧)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

يستمع التلميذ، ويكتب الحرف في المربع بجوار الصورة التي تبدأ بنفس صــوت الحرف المسموع:

١

٢

٣

٤

٥

٦

٧

٨

٩

١٠

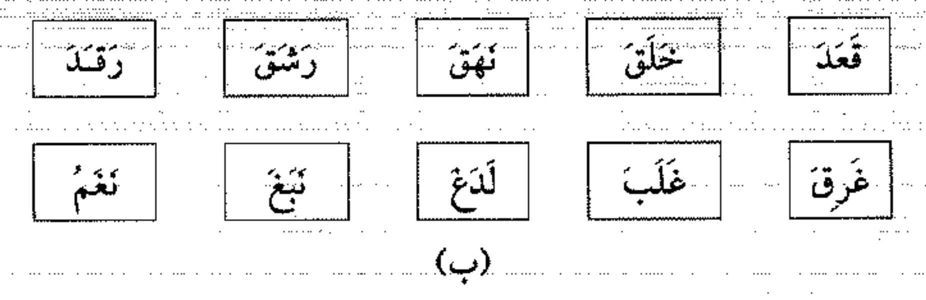
قائمة للمعلم

١	غِ	٢	غُ	٣	قَ	٤	قِ	٥	غِ
٦	غَ	٧	قِ	٨	قَ	٩	غَ	١٠	غُ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الرابع	ق، غ ورقة عمل رقم (٩)- قائمة للمعلم

(أ)

- يعرض المعلم الكلمات على جهاز عرض الشرائح (كلمة – كلمة).
- يقرأ التلميذ، ثم يحلل الكلمة إلي عناصرها الصوتية شفويا.
- يكرر المعلم العرض (باللمح السريع) مع النطق.. ويكتب التلميذ على نموذج أمامه.



(ب)

- يعرض المعلم حروف كل كلمة بواسطة جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) (لمدة ٥ ثوان) ويركب التلميذ أصوات الحروف ليكون كلمة ثلاثية (شفويا)، ثم يكتب الكلمة علي نموذج أمامه.
- يكرر المعلم عرض الحروف والكلمة المكونة (باللمح السريع) ويصحح التلميذ في المستطيل الثاني المقابل.
- يكرر المعلم العرض مع مضاعفه فترة اللمح السريع ... ويساعد الضعاف على إنتاج الكلمة صحيحة في المستطيل الثالث المقابل.

	أ
١	غـَ / فـَ / رَ
٢	قـَ / رَ / عَ
٣	غـُ / دَ / دُ
٤	غـَ / ضِـ / بَ
٥	قـَ / ضـَ / مَ

	ب
١	بَـ / لَ / غَ
٢	نـَ / طـَ / قَ
٣	رَ / زَ / قَ
٤	وَ / قـَ / فَ
٥	رَ / غـِ / بَ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الرابع	ق، غ ورقة عمل رقم (٩)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

(أ)

حلل الكلمات المعروضة (باللمح السريع) إلى عناصرها الصوتية (شفويا)، ثم اكتب الكلمة.

	الكلمة	التصحيح
١		
٢		
٣		
٤		
٥		

	الكلمة	التصحيح
٦		
٧		
٨		
٩		
١٠		

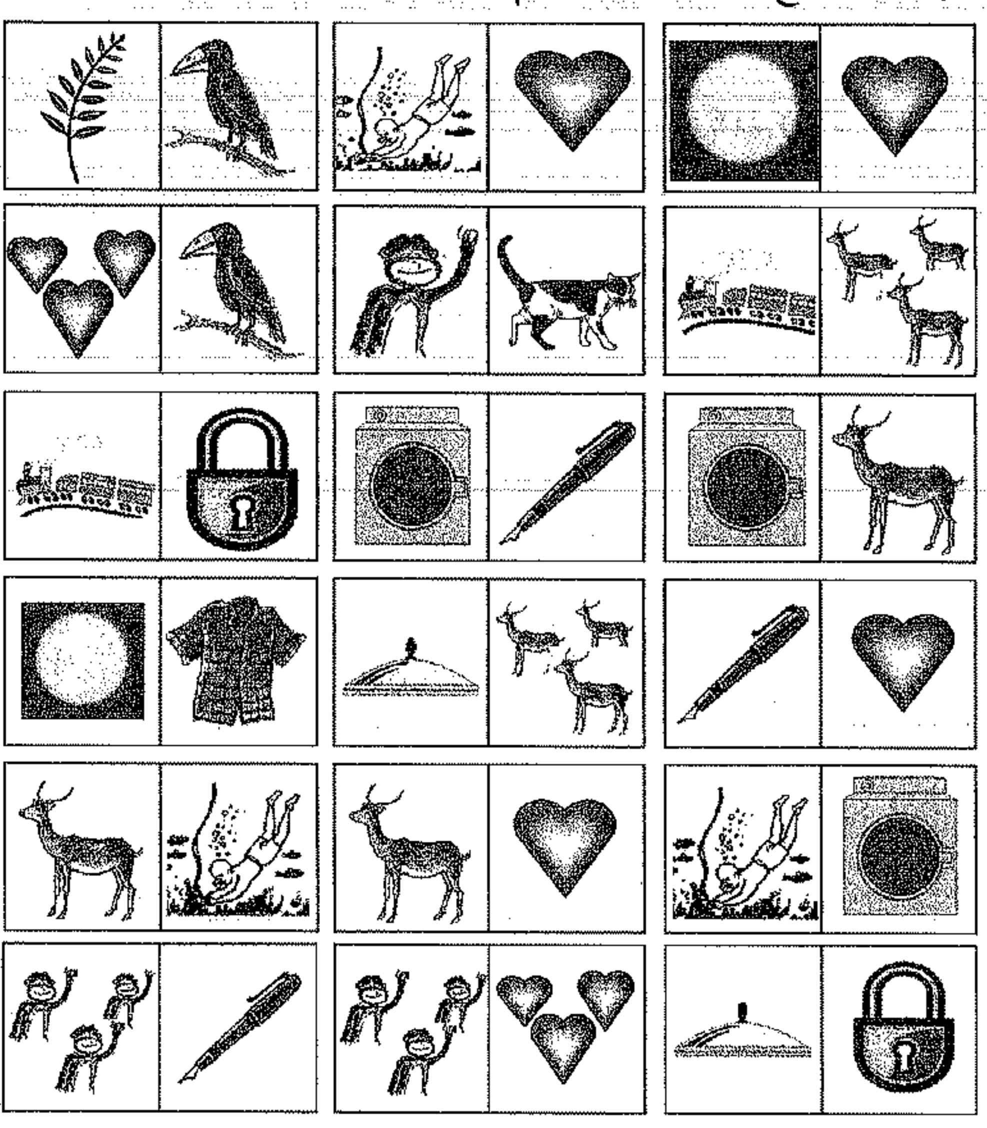
(ب)

اكتب الكلمات المسموعة (بعد توليف عناصرها الصوتية) .. وصحح في المستطيلات المقابلة

	الكلمة	تصحيح (١)	تصحيح (٢)
١			
٢			
٣			
٤			
٥			
٦			
٧			
٨			
٩			
١٠			

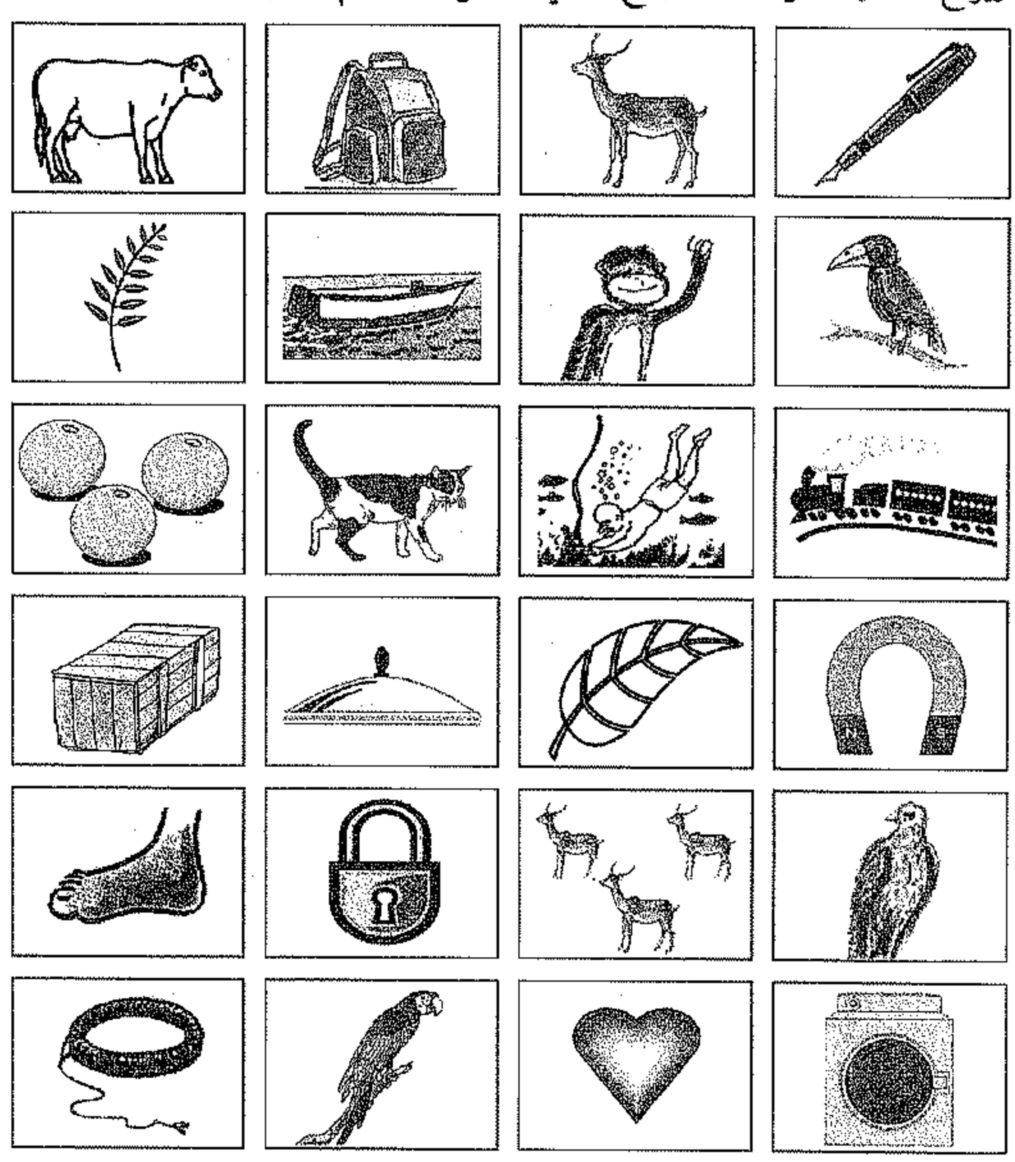
علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	مناشط	ق، غ (١) لعبة تصنيف بطاقات الصور

يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعتين أمام كل منها مجموعة من بطاقات الصور المزدوجة تتطابق مع المجموعة الأخرى، يصنف التلاميذ البطاقات حسب تطابق صوت (ق) أو (غ) فيها ... ويعزز المعلم المجموعة الفائزة:



علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	مناشط	ق، غ (٢) لعبة العرض الخاطف

يعرض المعلم بطاقات الصور على جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) ويرفع التلاميذ الحرف (ق) أو (غ) الذي يشتمل عليه اسم الصورة :



علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الخامس	ط، ت ورقة عمل رقم (١)- قوائم الموازنة

يعرض المعلم القائمة علي شفافية، ويقرأ كل كلمتين متقابلتين مظهرا صوت (ط، ت) مع الإشارة ويحاكى التلاميذ المعلم زمرا ، ثم فرادى.. ويكرر مع القائمة الثانية.

	أ	
١	طَبَعْ	: تَبَعْ
٢	طينْ	: تينْ
٣	طَرَقْ	: تَرَكْ
٤	طَرَفْ	: تَرفْ
٥	طابَ	: تابَ

	ب	
١	بطْ	: بتْ
٢	هابطْ	: هابتْ
٣	سطرْ	: سترْ
٤	رُطَباً	: رتب
٥	الطيارْ	: التيارْ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الخامس	ط، ت ورقة عمل رقم (٢)

صل بين حرف (ط) أو (ت) والصورة التي يشتمل اسمها على صوت الحرف:

ط

ت

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الخامس	ط، ت ورقة عمل رقم (٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

تتبع النقاط لتكون الحرف الذي يبدأ به اسم الصورة بحركته:

طَ / تَ	طَ / تَ
طَ / تَ	طَ / تَ
طَ / تَ	طَ / تَ
طَ / تَ	طَ / تَ
طَ / تَ	طَ / تَ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الخامس	ط، ت ورقة عمل رقم (٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب حرف (ط) أو (ت) حسب حركته في اسم الصورة:

....

....

....

....

....

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الخامس	ط، ت ورقة عمل رقم (٥)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل اسم الصورة بالحرف المناسب (ط) أو (ت) حسب حركته:

......فل	بنا......	ها......ف
قـ......ـار	......فاحة	بطا......س
خـا......ـم	طما......ـم	بر......قا لة
......ماسيح	......بيب	......ربوش

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الخامس	ط، ت ورقة عمل رقم (٦)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

استمع وأكمل الكلمة بالصوت المناسب (ط) أو (ت) حسب حركته.

١	.. ـويلة	٦	شَفَـ ...
٢	... ـزور	٧	خِطَ ...
٣	.... ـرْس	٨	خَـ ....ـر
٤	... ـبول	٩	كَـ ....ـب
٥	أحا...	١٠	مُوا ... ـن

ورقة عمل رقم (٨) – نموذج أمام التلميذ

استمع، وضع خطا تحت إحدى الكلمتين، والتي تتطابق مع الكلمة المسموعة.

١	طَبَعْ	:	تَبَعْ	٦	نُقَط	:	نكتُ
٢	طَرْقْ	:	تَرْكْ	٧	شَفطَ	:	شَفَتْ
٣	طَرَفْ	:	تَرَف	٨	رَبَطَ	:	رَبَتَ
٤	بَطَلْ	:	بَتَرْ	٩	شَرَطَ	:	شَرَت
٥	سَقَـطَ	:	سَكَتَ	١٠	زَلَـطَ	:	فَلَت

قائمة للمعلم (ورقة عمل رقم "٦")

١	طَويلة	٢	تْزور	٣	ترْس	٤	طُبول	٥	أحاط
٦	شَفَطَ	٧	خَطط	٨	خَطر	٩	كُتُب	١٠	مُواطن

قائمة للمعلم (ورقة عمل رقم "٨")

١	تبعْ	٢	تركْ	٣	طرفْ	٤	بَتَرْ	٥	سكت
٦	نُقط	٧	شَفط	٨	رَبط	٩	شرط	١٠	فلت

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الخامس	ط، ت ورقة عمل رقم (٧)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

يستمع التلميذ، ويكتب الحرف في المربع بجوار الصورة التي تبدأ بنفس صوت الحرف المسموع:

١

٢

٣

٤

٥

٦

٧

٨

٩

١٠

قائمة للمعلم

١	تِ	٢	طَ	٣	تَ	٤	تِ	٥	طَ
٦	طَ	٧	تُ	٨	طَ	٩	طَ	١٠	طِ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الخامس	ط، ت ورقة عمل رقم (٩)- قائمة للمعلم

(أ)

- يعرض المعلم الكلمات على جهاز عرض الشرائح (كلمة - كلمة).
- يقرأ التلميذ، ثم يحلل الكلمة إلي عناصرها الصوتية شفويا.
- يكرر المعلم العرض (باللمح السريع) مع النطق.. ويكتب التلميذ على نموذج أمامه.

طَبَقٌ	طَعَنَ	نَشِطَ	هَبَطَ	خَطَرٌ
تَبِعَ	صَمَتَ	نَحَتَ	شَتَمَ	خَتَمَ

(ب)

- يعرض المعلم حروف كل كلمة بواسطة جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) (لمدة ٥ ثوان) ويركب التلميذ أصوات الحروف ليكون كلمة ثلاثية (شفويا)، ثم يكتب الكلمة علي نموذج أمامه.
- يكرر المعلم عرض الحروف والكلمة المكونة (باللمح السريع) ويصحح التلميذ في المستطيل الثاني المقابل.
- يكرر المعلم العرض مع مضاعفه فترة اللمح السريع ... ويساعد الضعاف على إنتاج الكلمة صحيحة في المستطيل الثالث المقابل.

أ	
١	طَـ / لَ / عَ
٢	تَـ / عِـ / بَ
٣	طَـ / عَـ / نَ
٤	تَـ / جِـ / بُ
٥	طَـ / فَـ / حَ

ب	
٦	ثَـ / بَـ / تَ
٧	رَ / بَـ / طَ
٨	بَـ / سَـ / طَ
٩	هَـ / تَـ / فَ
١٠	رَ / طَـ / بُ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الخامس	ط، ت ورقة عمل رقم (٩)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

(أ)

حلل الكلمات المعروضة (باللمح السريع) إلى عناصرها الصوتية (شفويا)، ثم اكتب الكلمة.

	الكلمة	التصحيح
١		
٢		
٣		
٤		
٥		

	الكلمة	التصحيح
٦		
٧		
٨		
٩		
١٠		

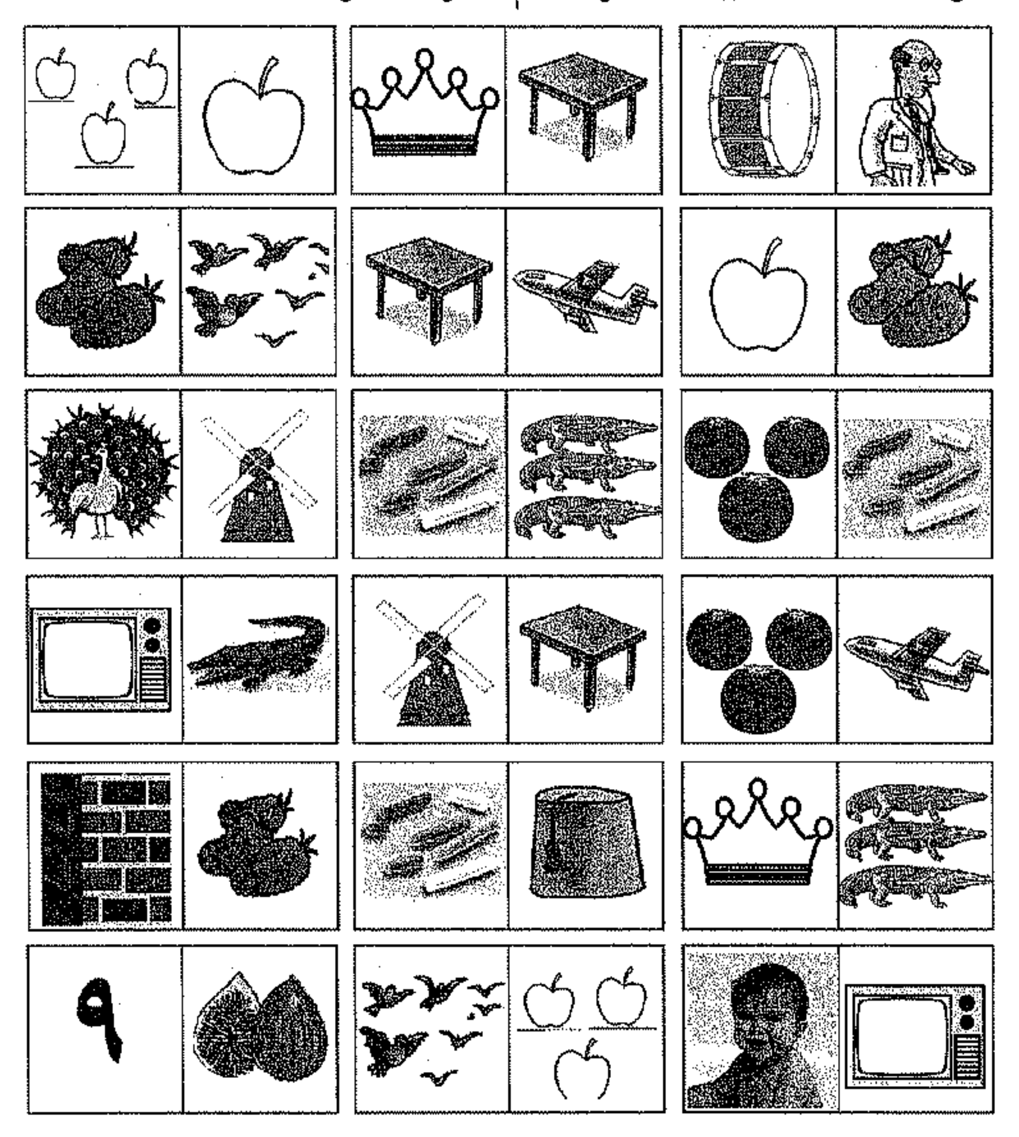
(ب)

اكتب الكلمات المسموعة (بعد توليف عناصرها الصوتية) .. وصحح في المستطيلات المقابلة.

	الكلمة	تصحيح (١)	تصحيح (٢)
١			
٢			
٣			
٤			
٥			
٦			
٧			
٨			
٩			
١٠			

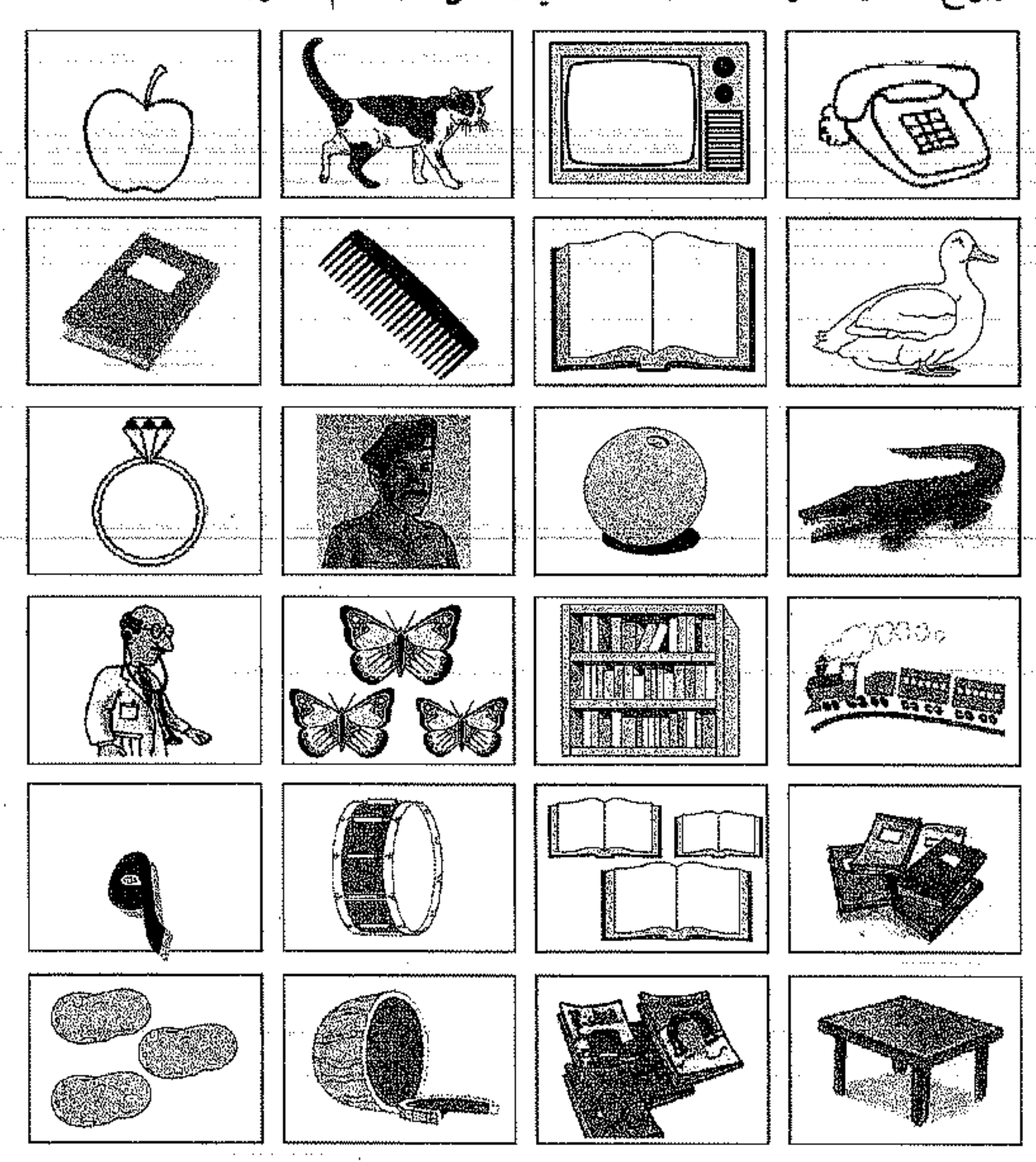
علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	مناشط	ط، ت (١) لعبة تصنيف بطاقات الصور

يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعتين أمام كل منها مجموعة من بطاقـات الصـور المزدوجة " تتطابق مع المجموعة الأخرى، يصنـف التلاميـذ البطاقـات حسـب تطـابق صوت (ط) أو (ت) فيها ... ويعزز المعلم المجموعة الفائزة:



علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	مناشط	ط، ت (٢) لعبة العرض الخاطف

يعرض المعلم بطاقات الصور على جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) ويرفع التلاميذ الحرف (ط) أو (ت) الذي يشتمل عليه اسم الصورة:



علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب السادس	د، ض ورقة عمل رقم (١)- قوائم الموازنة

يعرض المعلم القائمة علي شفافية، ويقرأ كل كلمتين متقابلتين مظهرا صوت (د، ض) مع الإشارة ويحاكى التلاميذ المعلم زمرا ، ثم فرادى.. ويكرر مع القائمة الثانية.

أ			
١	دُروس	:	ضُروس
٢	دَمْ	:	ضَمْ
٣	دَرْس	:	ضِرْس
٤	دَرْب	:	ضرْب
٥	دال	:	ضاد

ب			
١	بَعْدُ	:	بَعْضُ
٢	حامِدُ	:	حامِضُ
٣	يُفيدُ	:	يَفيضُ
٤	هَدَمَ	:	هَضَمَ
٥	رَدَعَ	:	رَضَعَ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب السادس	د، ض ورقة عمل رقم (٢)

صل بين حرف (د) أو (ض) والصورة التي يشتمل اسمها على صوت الحرف:

د

ض

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب السادس	د، ض ورقة عمل رقم (٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

تتبع النقاط لتكون الحرف الذي يبدأ به أسم الصورة بحركته:

دَ ضَ	دُ ضُ	دِ ضِ
دَ ضَ	دُ ضُ	دِ ضِ
دَ ضَ	دُ ضُ	دِ ضِ
دَ ضَ	دُ ضُ	دِ ضِ

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب السادس	د، ض ورقة عمل رقم (٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب حرف (د) أو (ض) حسب حركته في اسم الصورة:

....

....

....

....

....

ملاحظات: -

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب السادس	د، ض ورقة عمل رقم (٥)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل اسم الصورة بالحرف المناسب (د) أو (ض) حسب حركته:

......يوك	حـو......	مـريـ......
......بابة	......ـابط	......بوس
......ـفدع	......جا جة	......ـفادع
......ـروس	ور...ة	صيا...

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب السادس	د، ض ورقة عمل رقم (٦)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

استمع وأكمل الكلمة بالصوت المناسب (د) أو (ض) حسب حركته.

١	.. خَل
٢	... ـرَب
٣	.. ـماء
٤	... ـيوف
٥	قبـ ...

٦	فرو ...
٧	ماجِـ ....
٨	نَتو....ـأ
٩	والـ ...ـِهِ
١٠	بِلا .. نا

ورقة عمل رقم (٨) - نموذج أمام التلميذ

استمع، وضع خطا تحت إحدى الكلمتين، والتي تتطابق مع الكلمة المسموعة.

١	دَرْب	:	ضَرْب
٢	دَفة	:	ضَفة
٣	دَلال	:	ضَلال
٤	دارُ	:	ضارُ
٥	دال	:	ضال

٦	عَبَدَ	:	قبضَ
٧	فَـرَدَ	:	فَرَضَ
٨	غَمَدَ	:	غَمَضَ
٩	حامد	:	حامض
١٠	أفادَ	:	أفاضَ

قائمة للمعلم (ورقة عمل رقم "٦")

١	دَخَل	٢	ضَرب	٣	دِماء	٤	ضُيوف	٥	قبضَ
٦	فروضُ	٧	ماجِدُ	٨	نَتوضأ	٩	والدِهِ	١٠	بِلادُنا

قائمة للمعلم (ورقة عمل رقم "٨")

١	ضَرْب	٢	ضَفة	٣	ضلال	٤	دارُ	٥	ضال
٦	عَبَدَ	٧	فَـرَدَ	٨	غَمدَ	٩	حامضُ	١٠	أفادَ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج	التدريب	د، ض
الحروف المتشابهة صوتاً	السادس	ورقة عمل رقم (٧)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

يستمع التلميذ، ويكتب الحرف في المربع بجوار الصورة التي تبدأ بنفس صـوت الحرف المسموع:

١

٢

٣

٤

٥

٦

٧

٨

٩

١٠

قائمة للمعلم

١	ضَ	٢	دُ	٣	دَ	٤	دَ	٥	ضِ
٦	ضِ	٧	دَ	٨	ضَ	٩	دِ	١٠	ضُ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب السادس	د، ض ورقة عمل رقم (٩)- قائمة للمعلم

(أ)

- يعرض المعلم الكلمات على جهاز عرض الشرائح (كلمة – كلمة).
- يقرأ التلميذ، ثم يحلل الكلمة إلي عناصرها الصوتية شفويا.
- يكرر المعلم العرض (باللمح السريع) مع النطق.. ويكتب التلميذ على نموذج أمامه.

دَرَسَ	دَرَجَ	وَجَدَ	رَقَدَ	خَدَعَ
ضَرَبَ	ضَحِكَ	عَرَضَ	فَرَضَ	هَضَمَ

(ب)

- يعرض المعلم حروف كل كلمة بواسطة جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) (لمدة ٥ ثوان) ويركب التلميذ أصوات الحروف ليكون كلمة ثلاثية (شفويا)، ثم يكتب الكلمة علي نموذج أمامه.
- يكرر المعلم عرض الحروف والكلمة المكونة (باللمح السريع) ويصحح التلميذ في المستطيل الثاني المقابل.
- يكرر المعلم العرض مع مضاعفه فترة اللمح السريع ... ويساعد الضعاف على إنتاج الكلمة صحيحة في المستطيل الثالث المقابل.

	أ
١	ضَـ / رَ / بَ
٢	دَ / هَـ / سَ
٣	دِ / وَ / لُ
٤	ضَـ / عُـ / فَ
٥	دَ / سِـ / مْ

	ب
١	طَ / رَ / دَ
٢	قَـ / بـ / ضَ
٣	حَـ / ضَـ / رَ
٤	بَـ / دَ / أَ
٥	ئـ / ضُـ / جَ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب السادس	د، ض ورقة عمل رقم (٩)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

(أ)

حلل الكلمات المعروضة (باللمح السريع) إلى عناصرها الصوتية (شفويا)، ثم اكتب الكلمة.

	الكلمة	التصحيح
١		
٢		
٣		
٤		
٥		

	الكلمة	التصحيح
٦		
٧		
٨		
٩		
١٠		

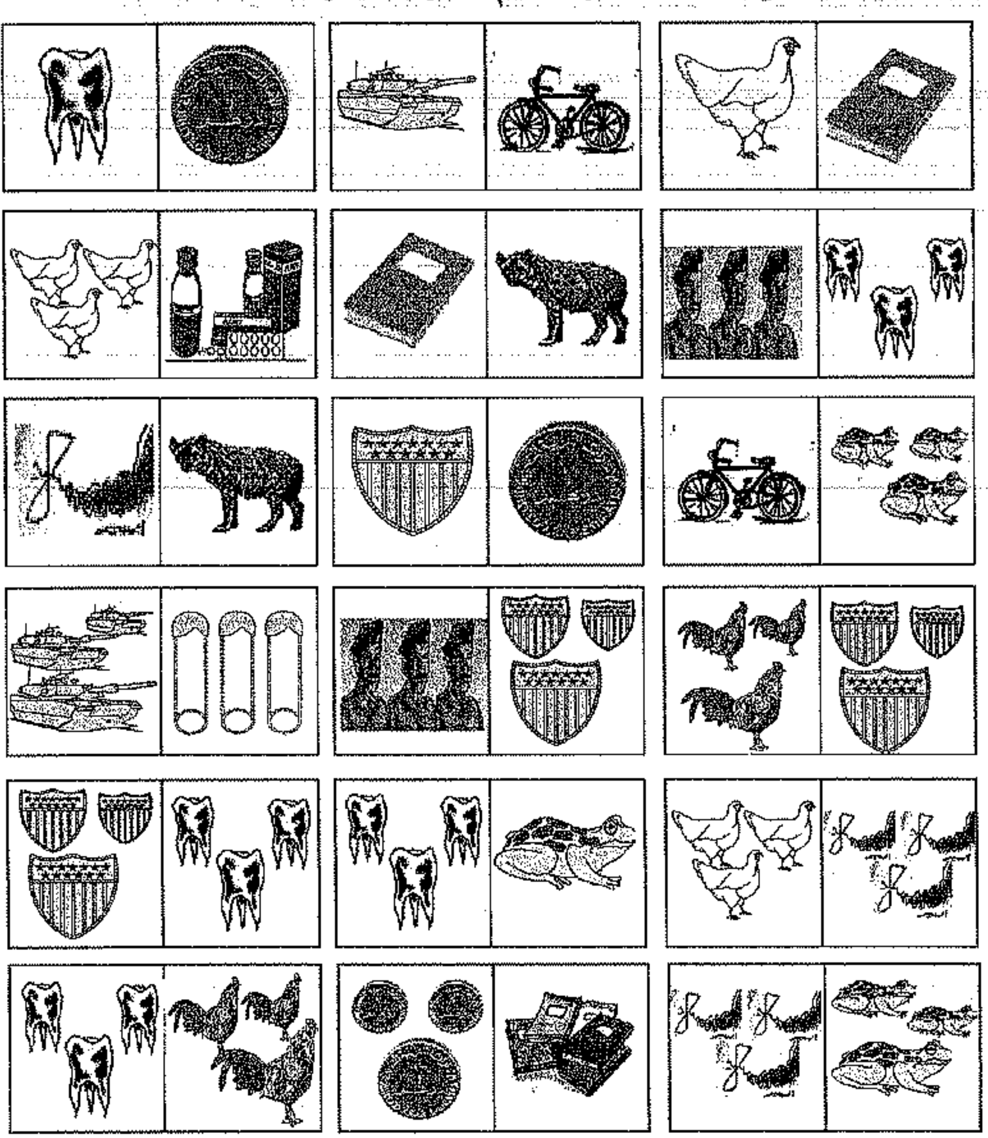
(ب)

اكتب الكلمات المسـموعة (بعـد توليـف عناصرهـا الصوتيـة) .. وصحـح في المستطيلات المقابلة

	الكلمة	تصحيح (١)	تصحيح (٢)
١			
٢			
٣			
٤			
٥			
٦			
٧			
٨			
٩			
١٠			

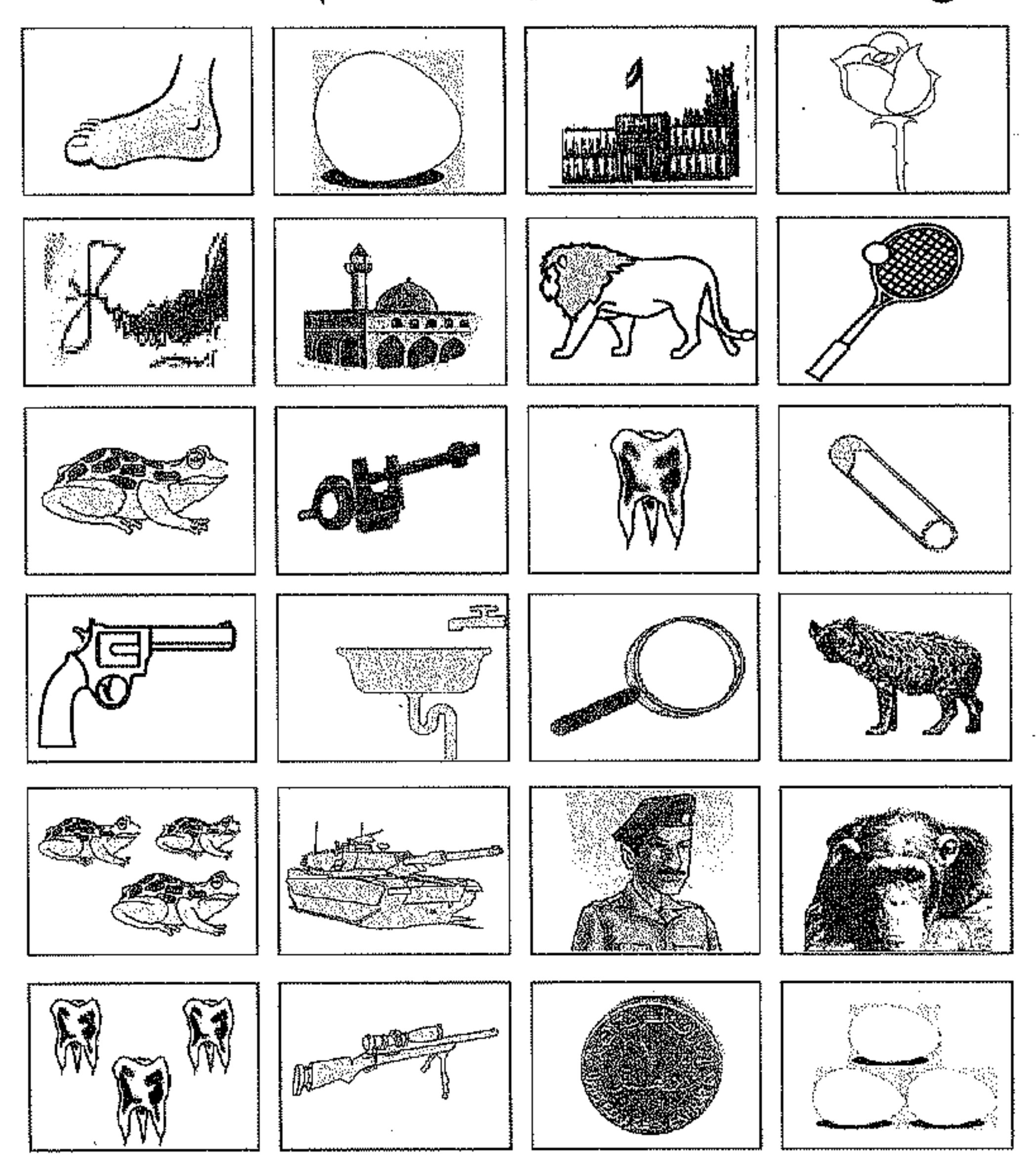
علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	مناشط	د، ض (١) لعبة تصنيف بطاقات الصور

يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعتين أمام كل منها مجموعة من بطاقات الصور المزدوجة تتطابق مع المجموعة الأخرى، يصنف التلاميذ البطاقات حسب تطابق صوت (د) أو (ض) فيها ... ويعزز المعلم المجموعة الفائزة:



<table>
<tr><td>د، ض
(٢) لعبة العرض الخاطف</td><td>مناشط</td><td>علاج صعوبة تمييز وإنتاج
الحروف المتشابهة صوتاً</td></tr>
</table>

يعرض المعلم بطاقات الصور على جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) ويرفع التلاميذ الحرف (د) أو (ض) الذي يشتمل عليه اسم الصورة:



علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب السابع	ظ، ض ورقة عمل رقم (١)- قوائم الموازنة

يعرض المعلم القائمة على شفافية، ويقرأ كل كلمتين متقابلتين مظهرا صوت (ظ، ض) مع الإشارة ويحاكى التلاميذ المعلم زمرا ، ثم فرادى.. ويكرر مع القائمة الثانية.

	أ		
١	ظَلَّ	:	ضلْ
٢	ظَنْ	:	ضَمْ
٣	ظَلَمْ	:	ضَمَرْ
٤	ظِلال	:	ضَلال
٥	ظروف	:	ضيوف

	ب		
١	حافظُ	:	حامضُ
٢	نَظَرَ	:	نَضَرَ
٣	ناظِر	:	ناضِر
٤	يناظِر	:	يناضِل
٥	لفظ	:	رَفَض

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب السابع	ظ، ض ورقة عمل رقم (٢)

صل بين حرف (ظ) أو (ض) والصورة التي يشتمل اسمها على صوت الحرف:

ظ

ض

ملاحظات: -

- -

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب السابع	ظ، ض ورقة عمل رقم (٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

تتبع النقاط لتكون الحرف الذي يبدأ به اسم الصورة بحركته:

ظ / ض		ظ / ض	
ظَ / ضَ		ظُ / ضُ	
ظِ / ضِ		ظَ / ضَ	
ظُ / ضُ		ظِ / ضِ	
ظَ / ضَ		ظُ / ضُ	

ملاحظات: ---

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب السابع	ظ، ض ورقة عمل رقم (٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب حرف (ظ) أو (ض) حسب حركته في اسم الصورة:

....

....

....

....

....

ملاحظات: ---

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب السابع	ظ، ض ورقة عمل رقم (٥)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل اسم الصورة بالحرف المناسب (ظ) أو (ض) حسب حركته:

مـ.......ـلة	حـو......	مـريـ......
......ـا بط	......ـرس	منـ......ـا ر
مـ......ـرب	عـ......ـمة	يتو......ـأ
......ـرف	......ـفادع	نـ......ـارة

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب السادس	ظ ، ض ورقة عمل رقم (٦)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

استمع وأكمل الكلمة بالصوت المناسب (ظ) أو (ض) حسب حركته.

١	.. ـهور
٢	.. ـمور
٣	.. ـلال
٤	.. ـلال
٥	عَرَ...

٦	يَعِـ ...
٧	ريا...
٨	رو ...ـة
٩	يُفَـ ...ـل
١٠	مُمَرِّ .. ـه

ورقة عمل رقم (٨) - نموذج أمام التلميذ

استمع، وضع خطا تحت إحدى الكلمتين، والتي تتطابق مع الكلمة المسموعة.

١	ضَل	:	ظَل
٢	ضَم	:	ظَن
٣	ضَمَرَ	:	ظَفَرَ
٤	ضار	:	ظان
٥	ضَلال	:	ظِلال

٦	نَفَضَ	:	لَفَظَ
٧	خَفَضَ	:	حفظَ
٨	يَعُضُ	:	يَعِظُ
٩	غاضَ	:	غاظَ
١٠	يومضُ	:	يوقِظُ

قائمة للمعلم (ورقة عمل رقم "٦")

١	ظُهور	٢	ضُمور	٣	ضَلال	٤	ظِلال	٥	عَرَضَ
٦	يَعِظُ	٧	رياض	٨	روضه	٩	يُفَضِلُ	١٠	ممرضة

قائمة للمعلم (ورقة عمل رقم "٨")

١	ظَل	٢	ضَم	٣	ضَمَرَ	٤	ضار	٥	ظِلال
٦	لفظَ	٧	حفظَ	٨	يَعُضُ	٩	غاضَ	١٠	يوقظُ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب السادس	ظ ، ض ورقة عمل رقم (٧)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

يستمع التلميذ، ويكتب الحرف في المربع بجوار الصورة التي تبدأ بنفس صوت الحرف المسموع:

١

٢

٣

٤

٥

٦

٧

٨

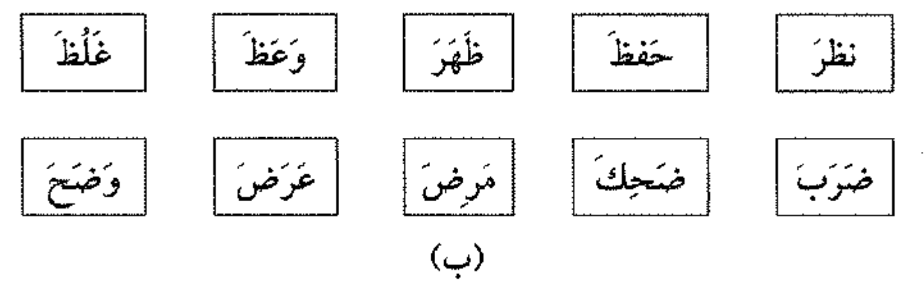
قائمة للمعلم

١	ضَ	٢	ضُ	٣	ضَ	٤	ظَ
٥	ضِ	٦	ظَ	٧	ظُ	٨	ضَ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب السابع	ظ، ض ورقة عمل رقم (٩)- قائمة للمعلم

(أ)

- يعرض المعلم الكلمات على جهاز عرض الشرائح (كلمة - كلمة).
- يقرأ التلميذ، ثم يحلل الكلمة إلي عناصرها الصوتية شفويا.
- يكرر المعلم العرض (باللمح السريع) مع النطق.. ويكتب التلميذ على نموذج أمامه.



(ب)

- يعرض المعلم حروف كل كلمة بواسطة جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) (لمدة ٥ ثوان) ويركب التلميذ أصوات الحروف ليكون كلمة ثلاثية (شفويا)، ثم يكتب الكلمة علي نموذج أمامه.
- يكرر المعلم عرض الحروف والكلمة المكونة (باللمح السريع) ويصحح التلميذ في المستطيل الثاني المقابل.
- يكرر المعلم العرض مع مضاعفه فترة اللمح السريع ... ويساعد الضعاف على إنتاج الكلمة صحيحة في المستطيل الثالث المقابل.

	أ
١	ضَـ / رَ / بَ
٢	ظَـ / ـهَـ / رَ
٣	ظُـ / ل / مَ
٤	ضَـ / حِـ / كَ
٥	ضَـ / مَـ / نَ

	ب
٦	رَ / فَـ / ضَ
٧	لَـ / فَـ / ظَ
٨	نَـ / ظِـ / رَ
٩	خَـ / ضِـ / عَ
١٠	وُ / ضِـ / عُ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب السابع	ظ، ض ورقة عمل رقم (٩)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

(أ)

حلل الكلمات المعروضة (باللمح السريع) إلى عناصرها الصوتية (شفويا)، ثم اكتب الكلمة.

	الكلمة	التصحيح
١		
٢		
٣		
٤		
٥		

	الكلمة	التصحيح
٦		
٧		
٨		
٩		
١٠		

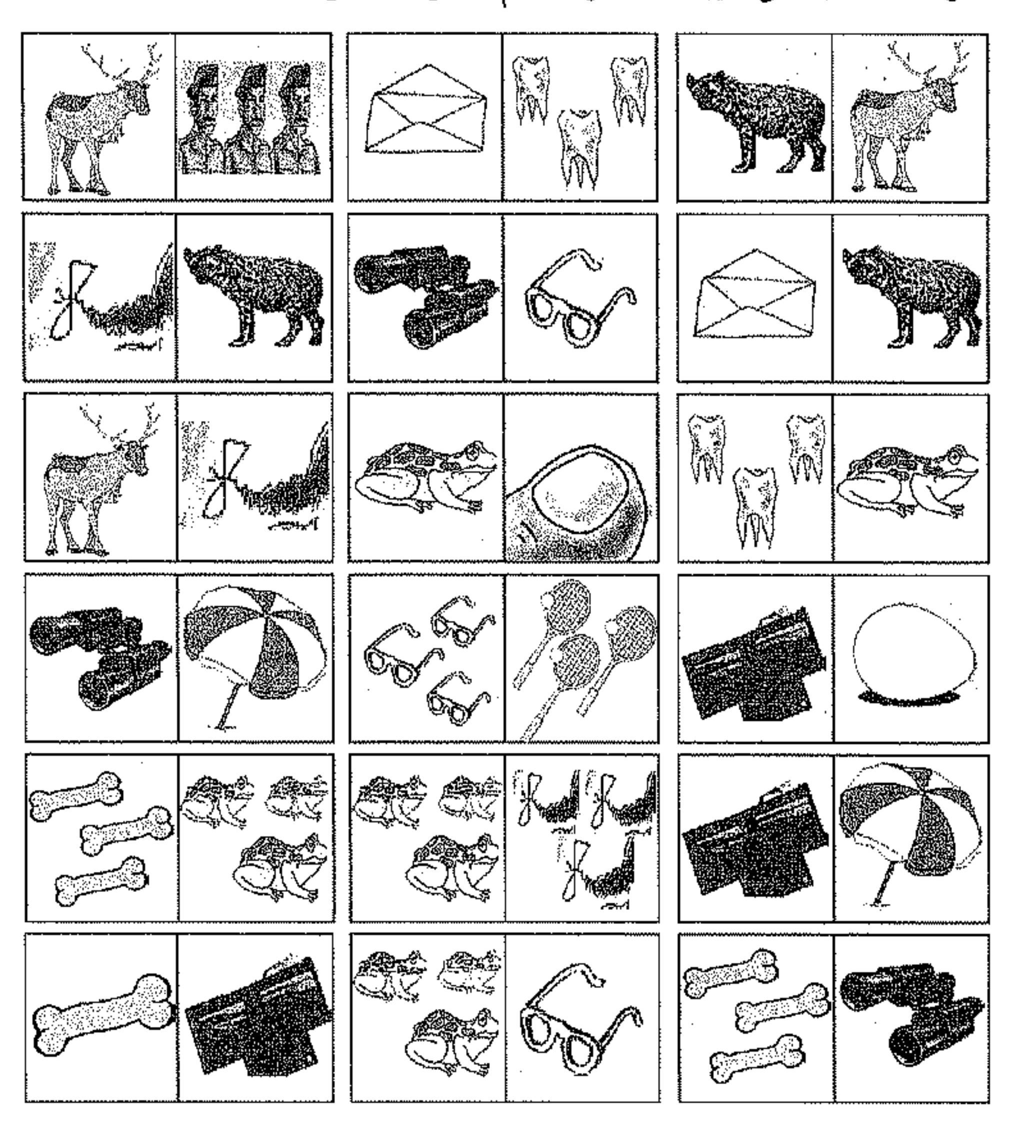
(ب)

اكتب الكلمات المسموعة (بعد توليف عناصرها الصوتية) .. وصحح في المستطيلات المقابلة

	الكلمة	تصحيح (١)	تصحيح (٢)
١			
٢			
٣			
٤			
٥			
٦			
٧			
٨			
٩			
١٠			

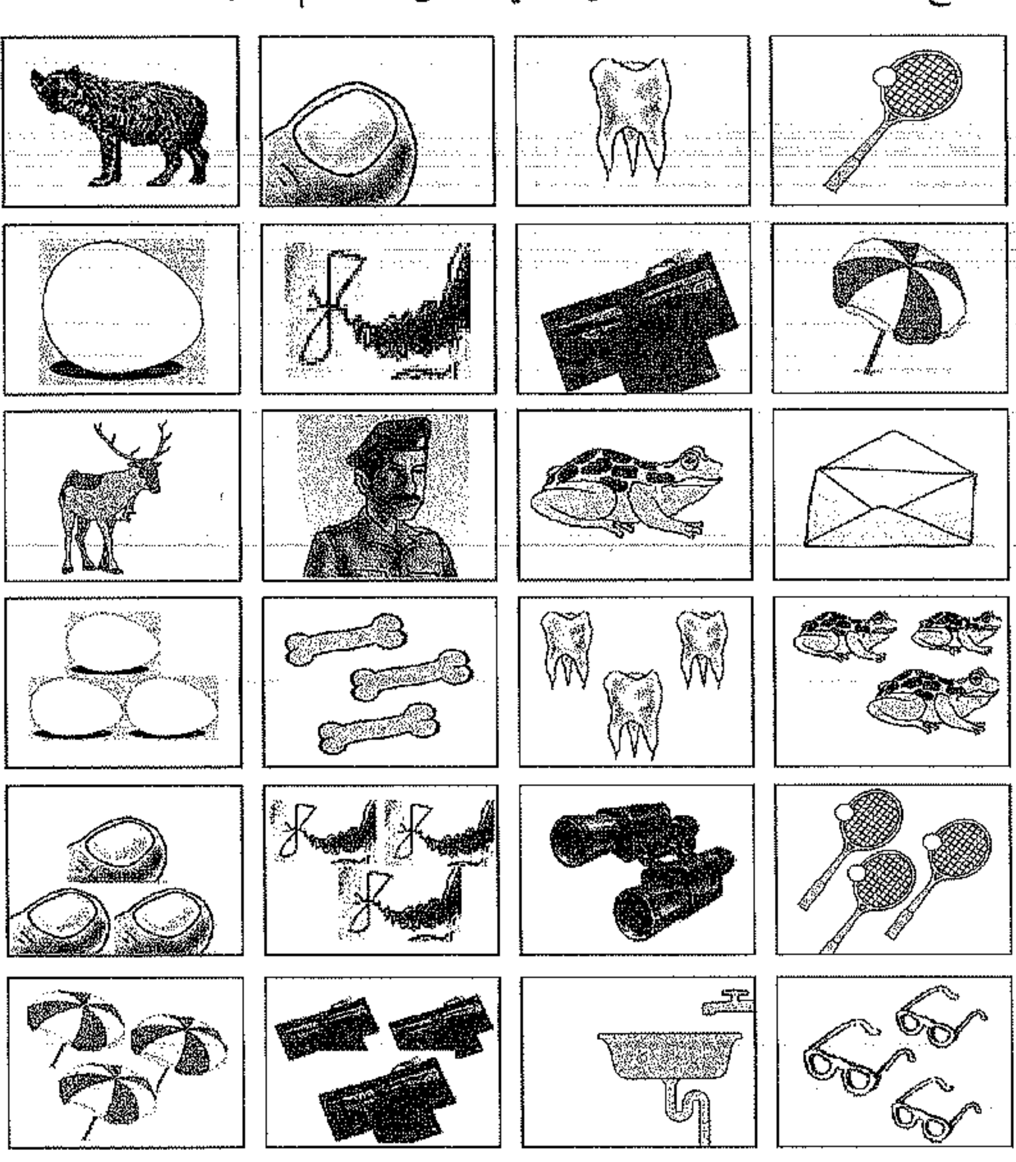
علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	مناشط	ظ، ض (١) لعبة تصنيف بطاقات الصور

يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعتين أمام كل منها مجموعة من بطاقـات الصـور "المزدوجة" تتطابق مع المجموعة الأخرى، يصنـف التلاميـذ البطاقـات حسـب تطـابق صوت (ظ) أو (ض) فيها ... ويعزز المعلم المجموعة الفائزة:



علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	مناشط	ظ، ض (٢) لعبة العرض الخاطف

يعرض المعلم بطاقات الصور على جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) ويرفع التلاميذ الحرف (ظ) أو (ض) الذي يشتمل عليه اسم الصورة:



علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثامن	ظ، ز ورقة عمل رقم (١)- قوائم الموازنة

يعرض المعلم القائمة علي شفافية، ويقــرأ كـل كلمتـين متقـابلتين مظـهرا صوت (ظ، ز) مع الإشارة ويحاكى التلاميذ المعلم زمرا ، ثم فرادى.. ويكرر مع القائمة الثانية.

أ			
١	ظَلْ	:	زَن
٢	ظَفَرْ	:	زَفَرَ
٣	ظَهْرْ	:	زهْرْ
٤	ظُنونْ	:	زُبونْ
٥	ظـُهْراً	:	زُهْداً

ب			
١	نَظَرَ	:	نَزَلَ
٢	حَفَظْ	:	حَفَزْ
٣	عَظْم	:	عَزْم
٤	عَظيمة	:	عَزِيمة
٥	نَظُفَ	:	نَزَفَ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثامن	ظ، ز ورقة عمل رقم (٢)

صل بين حرف (ظ) أو (ز) والصورة التي يشتمل اسمها على صوت الحرف:

ز

ظ

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثامن	ظ، ز ورقة عمل رقم (٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

تتبع النقاط لتكون الحرف الذي يبدأ به اسم الصورة بحركته:

ظ / ز		ظ / ز	
ظ / ز		ظ / ز	
ظ / ز		ظ / ز	
ظ / ز		ظ / ز	

ملاحظات: ---

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثامن	ظ، ز ورقة عمل رقم (٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب حرف (ز) أو (ظ) حسب حركته في اسم الصورة:

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

ملاحظات: -
- -
- -

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثامن	ظ، ز ورقة عمل رقم (٥)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل اسم الصورة بالحرف المناسب (ز) أو (ظ) حسب حركته:

......فر	با...لاء	......هرات
جـ...ر	ميـ......ان	منـ......ـا ر
غـ......الة	عـ......مة	خبـ......
......رف	تلـفا......	نـ......ـا رة

ملاحظات: ---

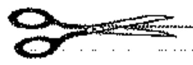
علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثامن	ظ، ز ورقة عمل رقم (٦)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

استمع وأكمل الكلمة بالصوت المناسب (ظ) أو (ز) حسب حركته.

١	.. ـهَرَ
٢	.. ـهَدَ
٣	.. ـلال
٤	نَحْفَـ...
٥	تَـقْـفِـ ...

٦	جَوائِـ ...
٧	ألغا....
٨	يَنْـ...ل
٩	الجَـ .. ر
١٠	يَرْ...ق



قائمة للمعلم

١	ظَهَرَ	٢	زَهَدَ	٣	ظِلال	٤	نَحفظُ	٥	تقفزُ
٦	جوائزُ	٧	ألْغازُ	٨	ينزِل	٩	الجَزَر	١٠	يَرزُق

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثامن	ظ، ز — ورقة عمل رقم (٧)- قائمة للمعلم

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

(أ)

- يعرض المعلم الكلمات على جهاز عرض الشرائح (كلمة – كلمة).
- يقرأ التلميذ، ثم يحلل الكلمة إلي عناصرها الصوتية شفويا.
- يكرر المعلم العرض (باللمح السريع) مع النطق.. ويكتب التلميذ على نموذج أمامه.

حَفِظَ	ظَهَرَ	ظَلَمَ	لَفَظَ	ظَفَرَ
زَرَعَ	زَحَفَ	نَزَلَ	رَزَقَ	جَزَرُ

(ب)

- يعرض المعلم حروف كل كلمة بواسطة جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) (لمدة ٥ ثوان) ويركب التلميذ أصوات الحروف ليكون كلمة ثلاثية (شفويا)، ثم يكتب الكلمة علي نموذج أمامه.
- يكرر المعلم عرض الحروف والكلمة المكونة (باللمح السريع) ويصحح التلميذ في المستطيل الثاني المقابل.
- يكرر المعلم العرض مع مضاعفه فترة اللمح السريع ... ويساعد الضعاف على إنتاج الكلمة صحيحة في المستطيل الثالث المقابل.

	أ
١	زَ / أَ / رَ
٢	غـَ / رَ / زَ
٣	يـَ / قِـ / ظُ
٤	خـَ / بـَ / زَ
٥	يـَ / عِـ / ظُ

	ب
١	وَ / زَ / نَ
٢	حَـ / زْ / مَ
٣	حَـ / ظَ / رَ
٤	كَـ / ظَ / مَ
٥	خَـ / زَ / نَ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب الثامن	ظ، ز ورقة عمل رقم (٧)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

(أ)

حلل الكلمات المعروضة (باللمح السريع) إلى عناصرها الصوتية (شفويا)، ثم اكتب الكلمة.

	الكلمة	التصحيح
١		
٢		
٣		
٤		
٥		

	الكلمة	التصحيح
٦		
٧		
٨		
٩		
١٠		

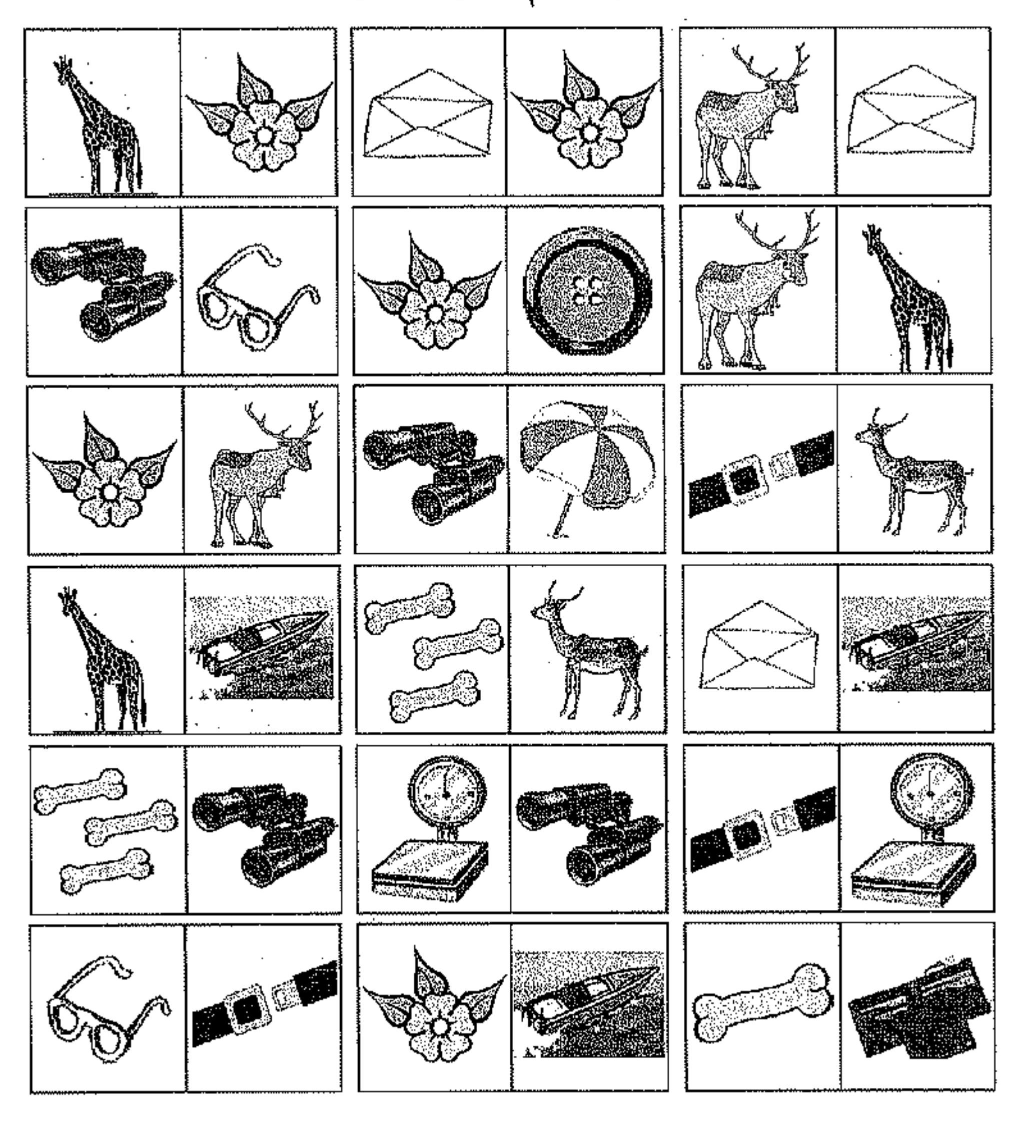
(ب)

اكتب الكلمات المسموعة (بعد توليف عناصرها الصوتية) .. وصحح في المستطيلات المقابلة

	الكلمة	تصحيح (١)	تصحيح (٢)
١			
٢			
٣			
٤			
٥			
٦			
٧			
٨			
٩			
١٠			

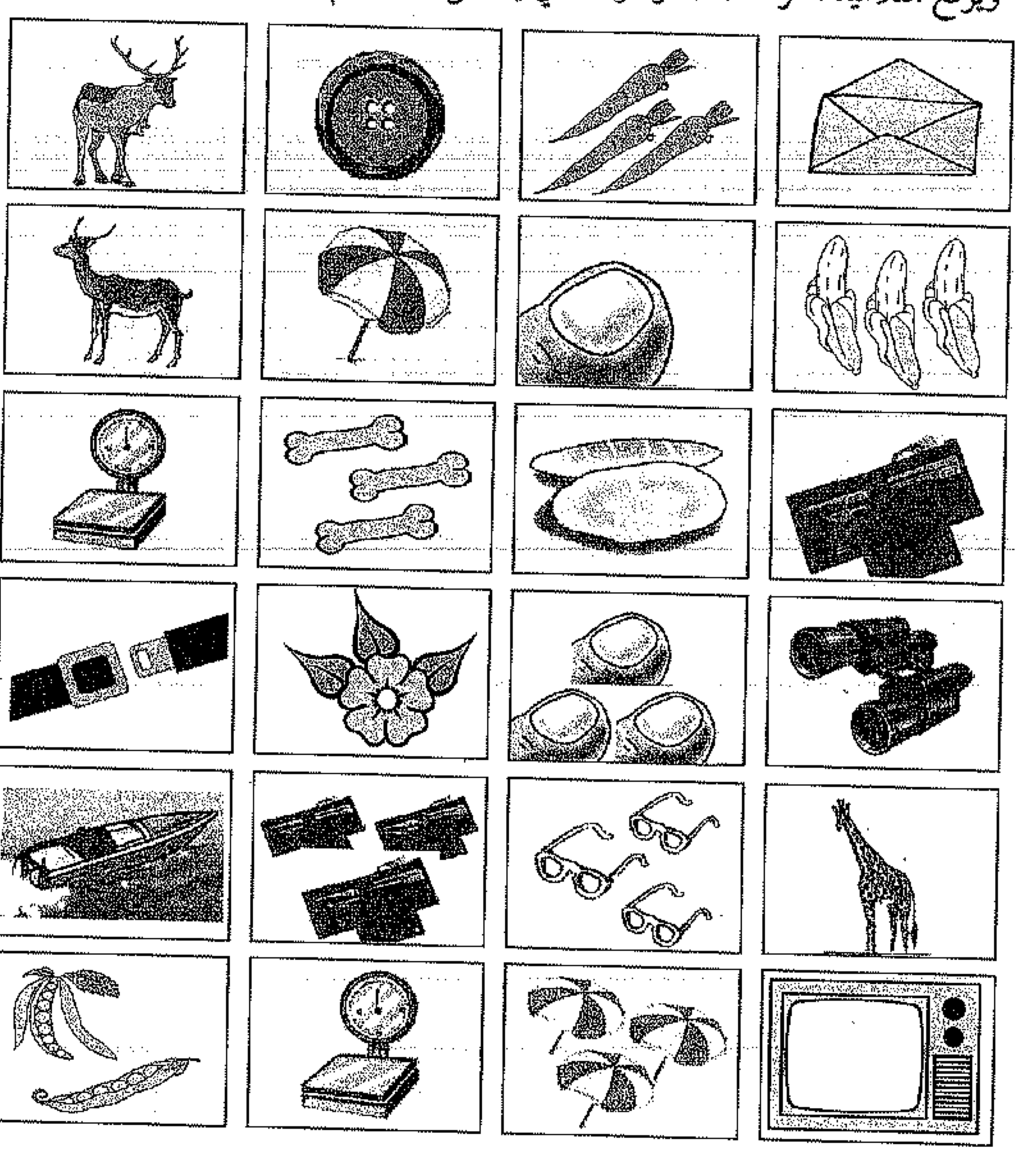
علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	مناشط	ظ، ز (١) لعبة تصنيف بطاقات الصور

يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعتين أمام كل منها مجموعة من بطاقات الصور المزدوجة "تتطابق مع المجموعة الأخرى، يصنف التلاميذ البطاقات حسب تطابق صوت (ظ) أو (ز) فيها ... ويعزز المعلم المجموعة الفائزة:



علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	مناشط	ظ، ز (٢) لعبة العرض الخاطف

يعرض المعلم بطاقات الصور على جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) ويرفع التلاميذ الحرف (ظ) أو (ز) الذي يشتمل عليه اسم الصورة:



علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب التاسع	ظ، ذ ورقة عمل رقم (١)- قوائم الموازنة

يعرض المعلم القائمة علي شفافية، ويقـرأ كـل كلمتـين متقـابلتين مظـهرا صوت (ظ، ذ) مع الإشارة ويحاكى التلاميذ المعلم زمرا ، ثم فرادى.. ويكرر مع القائمة الثانية.

أ			
١	ظَلَّ	:	ذَلَّ
٢	ظُهرًا	:	ذُخرًا
٣	ظَـَليلٌ	:	ذَليلٌ
٤	غاظَ	:	عاذَ
٥	لَفَظَ	:	نَفَذَ

ب			
١	نَظَرَ	:	نَذَرَ
٢	أظُنْ	:	أذُنْ
٣	أظَلَّ	:	أذَلَّ
٤	مَظَلَّة	:	مَذَلَة
٥	نَظير	:	نَذير

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب التاسع	ظ، ذ ورقة عمل رقم (٢)

صل بين حرف (ظ) أو (ذ) والصورة التي يشتمل اسمها على صوت الحرف:

ظ

ذ

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب التاسع	ظ، ذ ورقة عمل رقم (٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

تتبع النقاط لتكون الحرف الذي يبدأ به اسم الصورة بحركته:

ظ ذ
ظ ذ
ظ ذ
ظ ذ
ظ ذ
ظ ذ
ظ ذ
ظ ذ

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب التاسع	ظ، ذ ورقة عمل رقم (٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب حرف (ذ) أو (ظ) حسب حركته في اسم الصورة:

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

ملاحظات: ---------------------------------------

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب التاسع	ظ، ذ ورقة عمل رقم (٥)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل اسم الصورة بالحرف المناسب (ظ) أو (ذ) حسب حركته:

......فـر	حـ......اء	أ......ن
......رة	......راع	منـ......ـا ر
......يـل	عـ......ـمة	......بـا ب
......ـرف	با......نجا ن	نـ......ـا رة

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب التاسع	ظ، ذ ورقة عمل رقم (٦)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

استمع وأكمل الكلمة بالصوت المناسب (ظ) أو (ذ) حسب حركته.

١	.. هَبَت
٢	.. ـلَمَت
٣	.. ـلال
٤	.. ـهْرًا
٥	يوقِـ ...

٦	تَأخُـ ....
٧	ما ألـَ....
٨	قـَ... رة
٩	وَا.......ب
١٠	يَجْـ .... ب

قائمة للمعلم

١	ذهبت	٢	ظَلمت	٣	ظِلال	٤	ظُهرا	٥	يوقِظُ
٦	تأخذُ	٧	ما ألذّ	٨	قَذِرة	٩	واظَب	١٠	يجذِب

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب التاسع	ظ، ذ ورقة عمل رقم (٧)- قائمة للمعلم

التلميذ:	الصف:	التاريخ: / / ٢٠٠

(أ)

- يعرض المعلم الكلمات على جهاز عرض الشرائح (كلمة – كلمة).
- يقرأ التلميذ، ثم يحلل الكلمة إلي عناصرها الصوتية شفويا.
- يكرر المعلم العرض (باللمح السريع) مع النطق.. ويكتب التلميذ على نموذج أمامه.

نَظَرَ	ظَلَمَ	يَعِظُ	لَفَظَ	نَظَمَ
ذَهَبَ	ذَكَرَ	أَخَذَ	كَذَبَ	أُذُنٌ

(ب)

- يعرض المعلم حروف كل كلمة بواسطة جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) (لمدة ٥ ثوان) ويركب التلميذ أصوات الحروف ليكون كلمة ثلاثية (شفويا)، ثم يكتب الكلمة علي نموذج أمامه.
- يكرر المعلم عرض الحروف والكلمة المكونة (باللمح السريع) ويصحح التلميذ في المستطيل الثاني المقابل.
- يكرر المعلم العرض مع مضاعفه فترة اللمح السريع ... ويساعد الضعاف على إنتاج الكلمة صحيحة في المستطيل الثالث المقابل.

	أ
١	ظَ / لَ / م
٢	ذ / بَ / حَ
٣	ظ / م / أ
٤	ذُ / كِ / رَ
٥	ذُ / عِـ / رَ

	ب
١	أُ / ذُ / نٌ
٢	حَـ / ذِ / رُ
٣	قّ / ذَ / فَ
٤	نَ / ظِ / رَ
٥	جَـ / ذَ / بَ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب التاسع	ظ، ذ ورقة عمل رقم (٧)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

(أ)

حلل الكلمات المعروضة (باللمح السريع) إلى عناصرها الصوتية (شفويا)، ثم اكتب الكلمة.

	الكلمة	التصحيح		الكلمة	التصحيح
١			٦		
٢			٧		
٣			٨		
٤			٩		
٥			١٠		

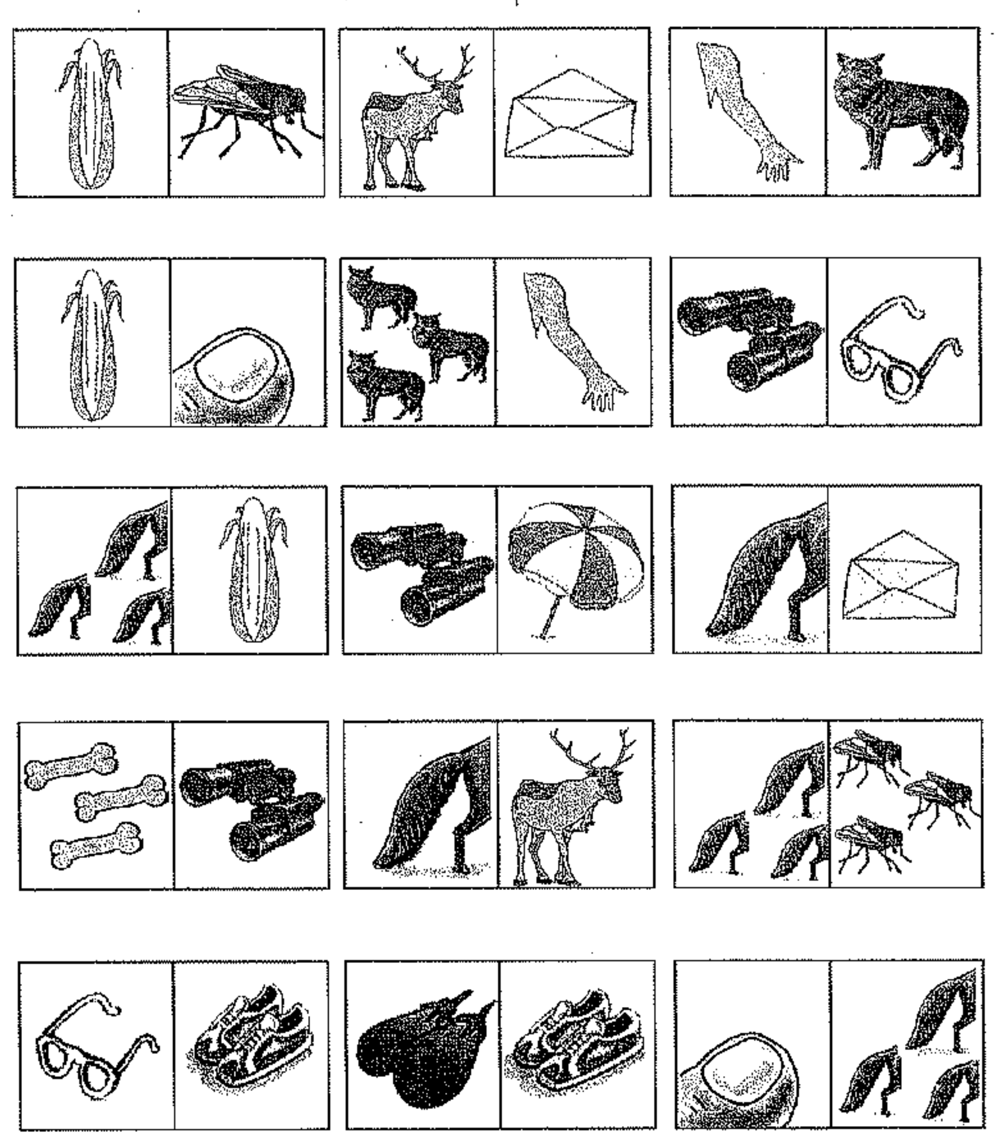
(ب)

اكتب الكلمات المسموعة (بعد توليف عناصرها الصوتية) .. وصحح في المستطيلات المقابلة

	الكلمة	تصحيح (١)	تصحيح (٢)
١			
٢			
٣			
٤			
٥			
٦			
٧			
٨			
٩			
١٠			

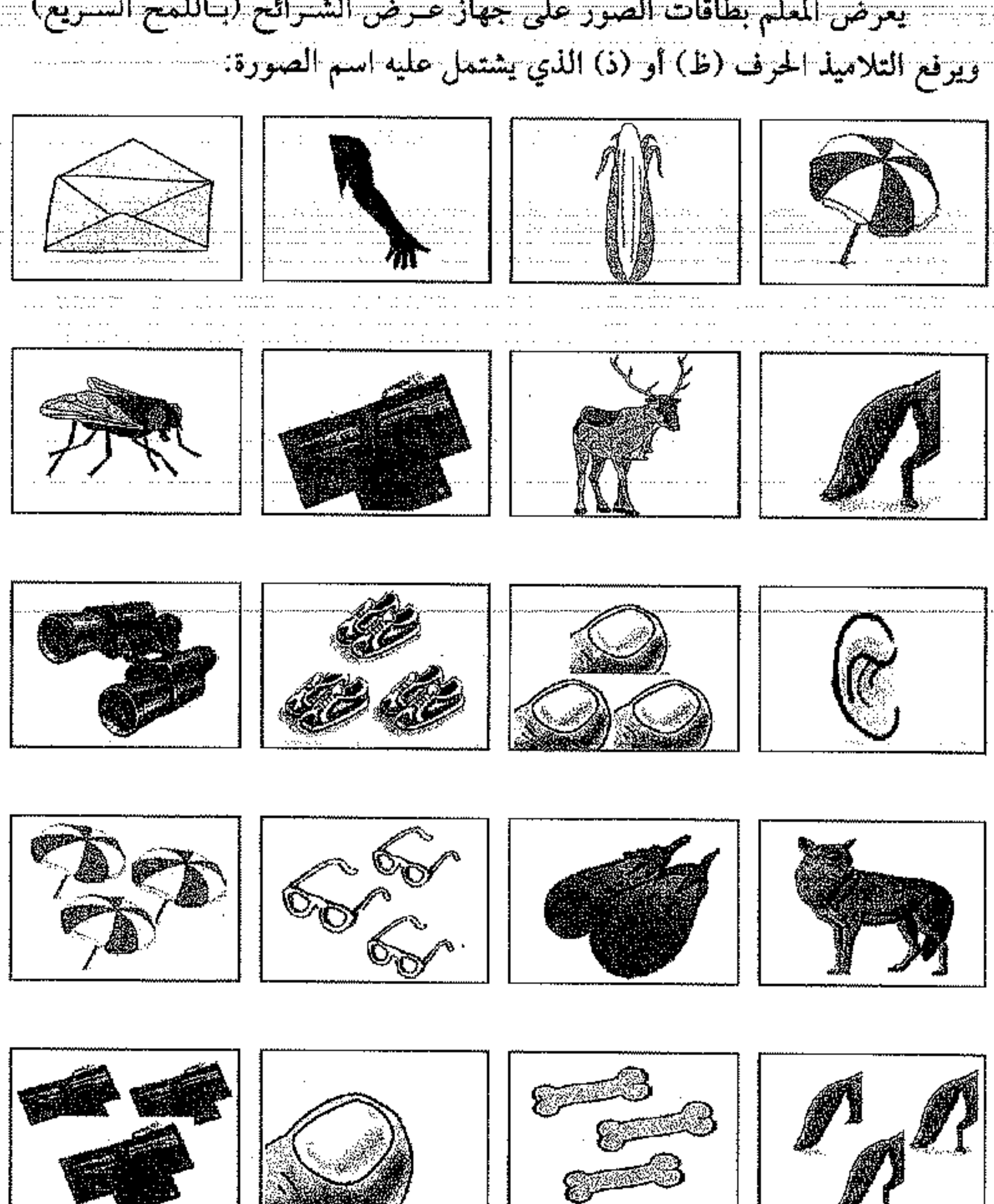
علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	مناشط	ظ، ذ (١) لعبة تصنيف بطاقات الصور

يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعتين أمام كل منها مجموعة من بطاقات الصور المزدوجة* تتطابق مع المجموعة الأخرى، يصنف التلاميذ البطاقات حسب تطابق صوت (ظ) أو (ذ) فيها ... ويعزز المعلم المجموعة الفائزة:



علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	مناشط	ظ، ذ (٢) لعبة العرض الخاطف

يعرض المعلم بطاقات الصور على جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) ويرفع التلاميذ الحرف (ظ) أو (ذ) الذي يشتمل عليه اسم الصورة:



علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب العاشر	ز، ذ ورقة عمل رقم (١)- قوائم الموازنة

يعرض المعلم القائمة علي شفافية، ويقـرأ كـل كلمتـين متقـابلتين مظـهرا صوت (ز، ذ) مع الإشارة ويحاكى التلاميذ المعلم زمرا ، ثم فرادى.. ويكرر مـع القائمة الثانية.

أ			
١	زَهَدَ	:	ذَهَبَ
٢	زَكية	:	ذَكية
٣	زَكاة	:	ذَكاء
٤	زراعة	:	ذِراع
٥	زُبون	:	ذُنوب

ب			
١	قَفَزَ	:	نَفَذَ
٢	أفوز	:	أعوذ
٣	عَزيز	:	لَذيذ
٤	نَزَفَ	:	قَذَفَ
٥	عَزَف	:	حَذَف

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب العاشر	ز ذ ورقة عمل رقم (٢)

صل بين حرف (ز) أو (ذ) والصورة التي يشتمل اسمها على صوت الحرف:

ز

ذ

ملاحظات: --

ز، ذ ورقة عمل رقم (٣)	التدريب العاشر	علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

تتبع النقاط لتكون الحرف الذي يبدأ به اسم الصورة بحركته:

زَ ذَ		زُ ذُ	
زَ ذَ		زِ ذِ	
زَ ذَ		زِ ذِ	
زَ ذَ		زَ ذَ	
زُ ذُ		زِ ذِ	

ملاحظات: ---

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب العاشر	ز، ذ ورقة عمل رقم (٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب حرف (ز) أو (ذ) حسب حركته في اسم الصورة:

....

....

....

....

....

ملاحظات: ---------------------------------

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب العاشر	ز، ذ ورقة عمل رقم (٥)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل اسم الصورة بالحرف المناسب (ز) أو (ذ) حسب حركته:

با......نجان	با...لاء	......هـرات
جـ....ر	ميـ......ان	أحـ......يـة
......بابـة	......راع	خبـ......
أ......ن	غـ......ا لـة	......ئـب

ملاحظات: --

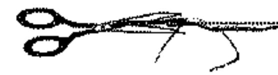
علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب العاشر	ز، ذ ورقة عمل رقم (٦)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ:.................. الصف:.................. التاريخ: / / ٢٠٠

استمع وأكمل الكلمة بالصوت المناسب (ز) أو (ذ) حسب حركته.

١	.. هَدَ
٢	.. هور
٣	.. وَبان
٤	تَقْفـ ...
٥	يَنفُـ ...

٦	الفَوْ....
٧	يَغْـ... ل
٨	أخَـ .. ت
٩	يَجْـ... ب
١٠	الجُـ .... رُ



قائمة للمعلم

١	زَهَدَ	٢	زُهور	٣	ذَوبان	٤	تقفزُ	٥	ينفذُ
٦	الفوْزْ	٧	يَغزل	٨	أخذَت	٩	يجذِب	١٠	الجزُرُ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب العاشر	ز، ذ ورقة عمل رقم (٧)- قائمة للمعلم

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

(أ)

- يعرض المعلم الكلمات على جهاز عرض الشرائح (كلمة - كلمة).
- يقرأ التلميذ، ثم يحلل الكلمة إلي عناصرها الصوتية شفويا.
- يكرر المعلم العرض (باللمح السريع) مع النطق.. ويكتب التلميذ على نموذج أمامه.

زَمَنٌ	زَعَمَ	قَفَزَ	هَزَمَ	فَزَعَ
قَذَفَ	بَذَرَ	ذُرَةٌ	نَفَذَ	نَبَذَ

(ب)

- يعرض المعلم حروف كل كلمة بواسطة جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) (لمدة ٥ ثوان) ويركب التلميذ أصوات الحروف ليكون كلمة ثلاثية (شفويا)، ثم يكتب الكلمة علي نموذج أمامه.
- يكرر المعلم عرض الحروف والكلمة المكونة (باللمح السريع) ويصحح التلميذ في المستطيل الثاني المقابل.
- يكرر المعلم العرض مع مضاعفه فترة اللمح السريع ... ويساعد الضعاف على إنتاج الكلمة صحيحة في المستطيل الثالث المقابل.

	أ
١	زَ / أَ / رَ
٢	ذَ / رَ / فَ
٣	غَـ / مَـ / زَ
٤	نَـ / فَـ / ذَ
٥	هَـ / زَ / مَ

	ب
١	حَـ / ذَ / فَ
٢	نَـ / زَ / ع
٣	بَـ / ذَ / لَ
٤	عَـ / زَ / مَ
٥	رُ / زَ / مُ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	التدريب العاشر	ز، ذ ورقة عمل رقم (٧)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

(أ)

حلل الكلمات المعروضة (باللمح السريع) إلى عناصرها الصوتية (شفويا)، ثم اكتب الكلمة.

	الكلمة	التصحيح
١		
٢		
٣		
٤		
٥		

	الكلمة	التصحيح
٦		
٧		
٨		
٩		
١٠		

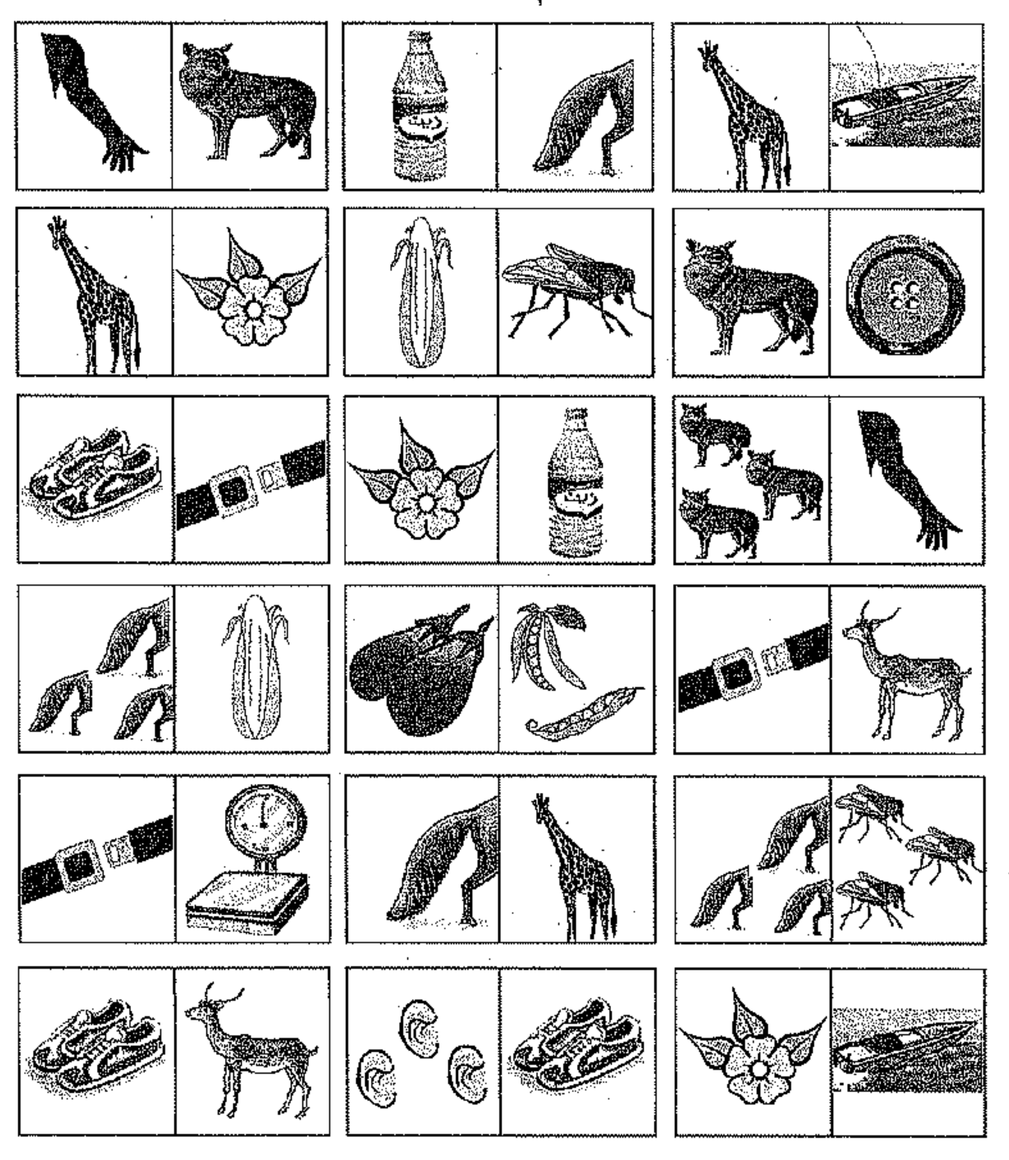
(ب)

اكتب الكلمات المسموعة (بعد توليف عناصرها الصوتية) .. وصحح في المستطيلات المقابلة

	الكلمة	تصحيح (١)	تصحيح (٢)
١			
٢			
٣			
٤			
٥			
٦			
٧			
٨			
٩			
١٠			

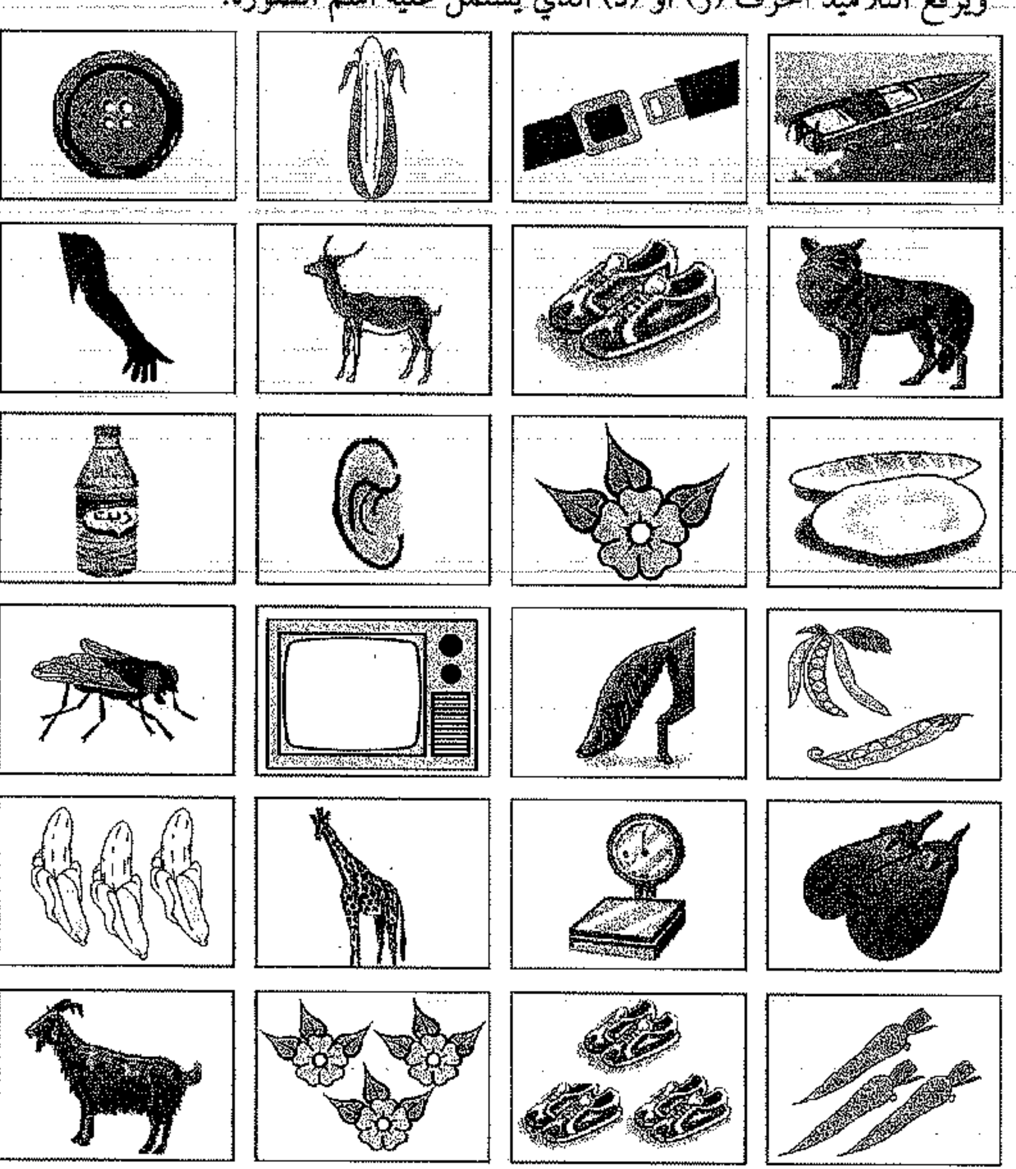
علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	مناشط	ز، ذ (١) لعبة تصنيف بطاقات الصور

يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعتين أمام كل منها مجموعة من بطاقـات الصـور "المزدوجة" تتطابق مع المجموعة الأخرى، يصنـف التلاميـذ البطاقـات حسـب تطـابق صوت (ز) أو (ذ) فيها ... ويعزز المعلم المجموعة الفائزة:



علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً	مناشط	ز، ذ (٢) لعبة العرض الخاطف

يعرض المعلم بطاقات الصور على جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع) ويرفع التلاميذ الحرف (ز) أو (ذ) الذي يشتمل عليه اسم الصورة:



علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتاً		التقويم

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أ- اقرأ – باللمح السريع- قراءة صحيحة.

١	سَيْف	صَيْف
٢	قَلْب	كَلْب
٣	سَارَ	صَارَ
٤	ثَرَكَ	طَرَقَ
٥	رَقَدَ	رَكَضَ

٦	قاسَ	غاصَ
٧	ظِلال	ضَلال
٨	بَرَزَ	بَذَرَ
٩	حافِظ	حافِزْ
١٠	قَيْس	غَيثْ

ب-استمع، وأكمل الكلمة بالصوت المناسب.

١	..ـرِقَ
٢	ثَرَ...
٣	طَرَ...
٤	عَريـ....
٥	.. هَقَ

٦	..ـقوف
٧	..ـفوف
٨	أثا...
٩	... راع
١٠	نَـ... ـرَ



قائمة للمعلم (ب)

١	غَرِقَ	٢	ثَرَكَ	٣	طَرَقَ	٤	عَريضُ	٥	زَهَقَ
٦	سُقوف	٧	صُفوف	٨	أثاثُ	٩	ذِراع	١٠	نَظَرَ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً	التدريب الأول	المد بالألف ورقة عمل رقم (١)

- يعرض المعلم قائمة الكلمات على جهاز عرض الشفافيات ، والحروف المستهدفة بحركاتها (القصيرة والطويلة) بلون مخالف.
- يقرأ المعلم الكلمة والتي تقابلها على التوالي ويشير إلى التغيير في صوت وشكل الحرف.. ويوازن.
- يعيد المعلم القراءة ويحاكيه التلاميذ زمراً .. ثم يطلب محاكاته «فرادى».

(١)			
١	عَمِلَ	:	عامِل
٢	عَلِمَ	:	عالِم
٣	رَبِحَ	:	رابِح
٤	نَشِطَ	:	ناشِط
٥	كَتَب	:	كِتاب

(٢)			
٦	ثَقَبَ	:	ثِقاب
٧	شَبَكَ	:	شباك
٨	صَرَخَ	:	صَرَخا
٩	هَدَمَ	:	هَدَما
١٠	أَكَلَ	:	أَكَلا

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المدودة رسماً وصوتاً	التدريب الأول	المد بالألف ورقة عمل رقم (٢)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اقرأ الكلمات ، ثم اكتب الحرف الممدود بالألف داخل المستطيل .. ثم انطقه.

١	خالد	
٢	غاب	
٣	زار	
٤	واحِد	
٥	ضار	

٦	أنا	
٧	هذا	
٨	نِظام	
٩	دَفاتِر	
١٠	أوْلاد	

ورقة عمل رقم (٣)

اقرأ كلمات القائمة (١) ثم اجعل الحرف الأول ممدوداً بالألف ، ثم اكتب الكلمة واقرأ.

اقرأ كلمات القائمة (٢) ثم حول الحرف المدود بالألف إلى حرف بحركة قصيرة ، ثم اكتب الكلمة ، واقرأ.

١		
١	سَمِعَ	
٢	ثَمَرُ	
٣	رَسَمَ	
٤	هَتَفَ	
٥	بَرَعَ	

٢		
١	عامِل	
٢	صادِق	
٣	كاتِب	
٤	قادِم	
٥	شارح	

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً	التدريب الأول	المد بالألف ورقة عمل رقم (٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب الحرف الممدود بالألف في اسم الصورة، ثم انطقه:

....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....

ملاحظات: --

المد بالألف ورقة عمل رقم (٥)- نموذج أمام التلميذ	التدريب الأول	علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

استمع ، وأكمل الكلمة بالحرف الممدود بالألف "المناسب".

	١
١	.. مِد
٢	هدا ..
٣	عَجْـ .. ن
٤	أطْ.. ل
٥	.. بور

	٢
٦	لـ..
٧	دَرَ .. ت
٨	دَ .. ء
٩	... بَتْ
١٠	... رَك



قائمة للمعلم

١	حامد	٢	هدايا	٣	عجمان	٤	أطفال	٥	طابور
٦	لنا	٧	درجات	٨	دواء	٩	غابت	١٠	شارك

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً	التدريب الأول	المد بالألف ورقة عمل رقم (٦)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

١- اقرأ الكلمات، ثم حلل إلى حروف ومقاطع:

طعامُ	...... / ...... /	مُبارَكُ	... / ... / ...... / ......
نِظامُ	...... / ...... /	رَمضانُ	... / ... / ...... / ......
دجاجُ	...... / ...... /	نافِعَةُ	... / ... / ...... / ......
دفاتِرُ	... / ... / ...... / ...... /	كِتابَةُ	... / ... / ...... / ......

٢- ركب لتكون كلمات، ثم اكتب الكلمة تحت الصورة المناسبة:

حِـ / يا / رُ	دَ / وا / ءُ
سا / عَـ / ـةُ	حِـ / صا / نُ
حِـ / ما / رُ	زَ / را / فَـ / ـةُ
خا / تـَ / مُ	طا / و / لَـ / ـةُ

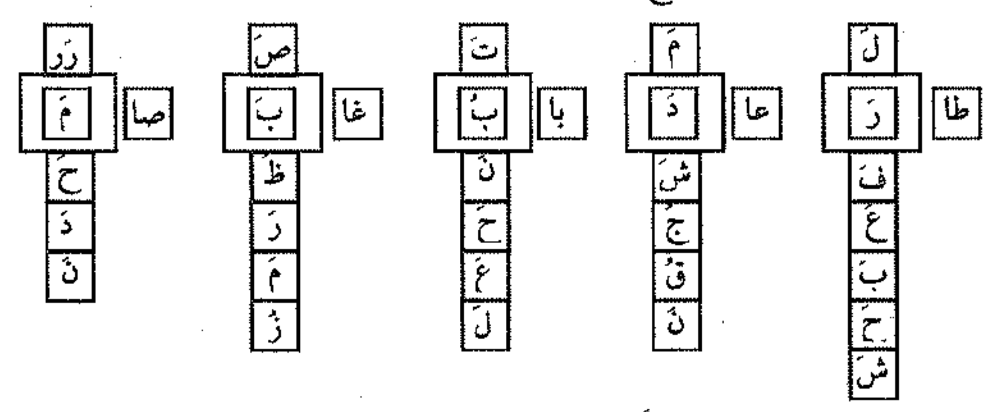
....	....	....	....
....	....	....	....

ملاحظات: --

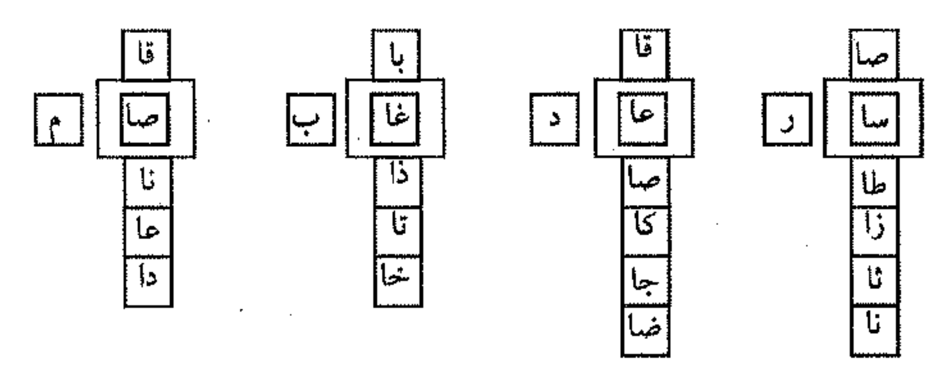
علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً	مناشط	المد بالألف (١) الشريط المتحرك

على جهاز عرض الشفافيات يعرض المعلم:

١- الحرف الممدود ثابتاً في المربع المضيء على اليمين ويحرك شريحة الحروف ويركب التلاميذ لتكوين كلمات مع النطق



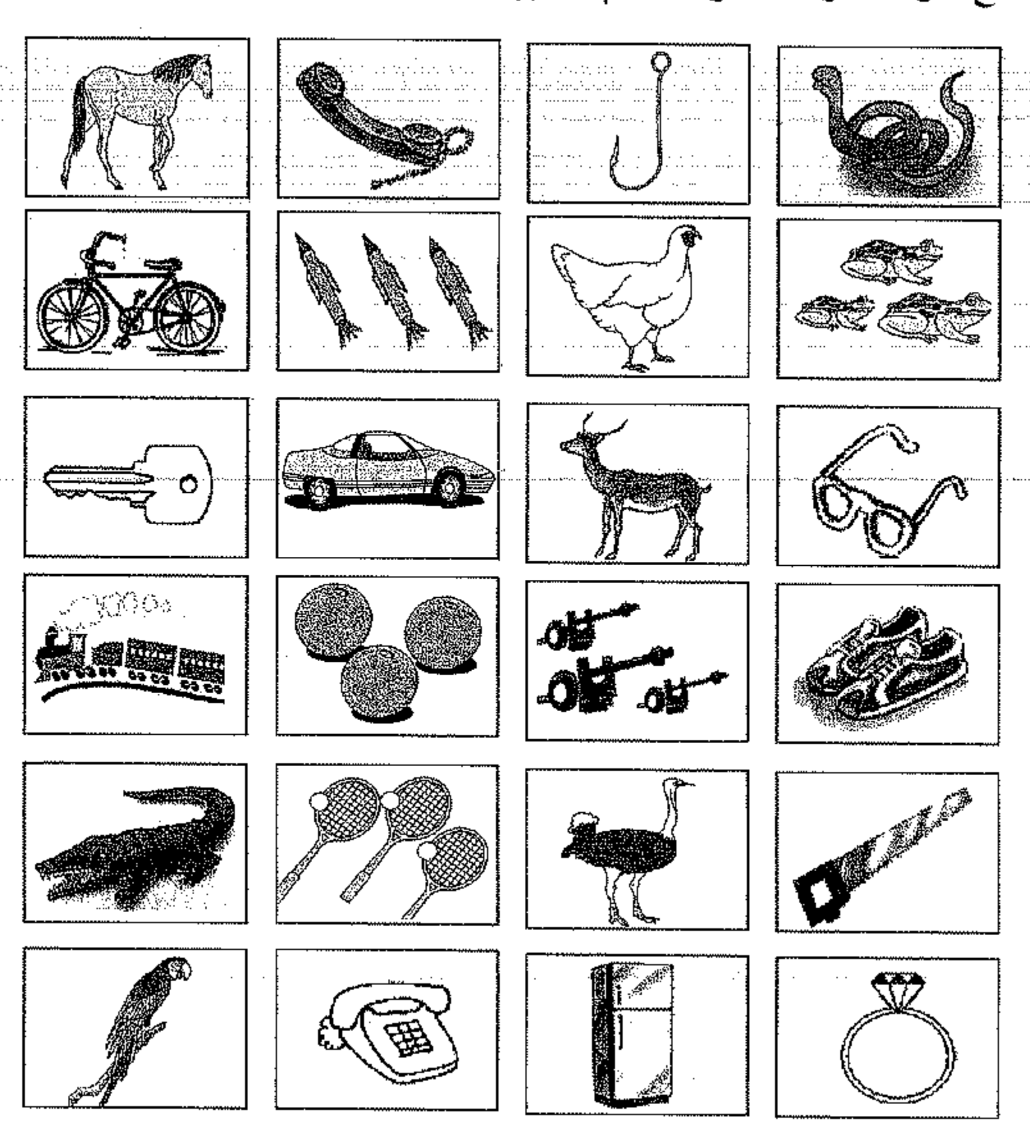
٢- الحرف بحركته القصيرة ثابتاً في المربع المضيء على اليسار ويحرك المعلم شريحة الحروف الممدودة بالألف ويركب التلاميذ لتكوين كلمات مع النطق



ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المدودة رسماً وصوتاً	مناشط	المد بالألف (٢) العرض الخاطف

يوزع المعلم على كل تلميذ ثلاثة حروف ممدودة بالألف، ويعرض المعلم على جهاز عرض الشرائح صوراً ويرفع التلميذ الحرف الممدود الذي يتطابق مع صوت الحرف الممدود في اسم الصورة



علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً	التدريب الثاني	المد بالواو ورقة عمل رقم (٧)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

- يعرض المعلم قائمة الكلمات على جهاز عرض الشفافيات ، والحروف المستهدفة بحركاتها (القصيرة والطويلة) بلون مخالف.
- يقرأ المعلم الكلمة والتي تقابلها على التوالي ويشير إلى التغيير في صوت وشكل الحرف.. ويوازن
- يعيد المعلم القراءة ويحاكيه التلاميذ "زمراً" .. ثم يطلب محاكاته «فرادى».

(١)			
١	أبُ	:	أبو
٢	فُل	:	فول
٣	دُر	:	دور
٤	صُف	:	صوف
٥	عُدْ	:	عود

(٢)			
١	أقُل	:	أقول
٢	يَفُز	:	يَفوز
٣	خَلُدَ	:	خُلود
٤	رُسُل	:	رَسول
٥	نَعُدْ	:	نَعود

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المدودة رسماً وصوتاً	التدريب الثاني	المد بالواو ورقة عمل رقم (٨)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اقرأ الكلمات ، ثم اكتب الحرف الممدود بالواو داخل المستطيل .. ثم انطقه.

١	نورة	
٢	صوف	
٣	جوع	
٤	موس	
٥	كوع	

٦	يَقول	
٧	خُشوع	
٨	طيور	
٩	حُضور	
١٠	يَذوب	

ورقة عمل رقم (٩)

اقرأ كلمات القائمة (أ) ثم اجعل الحرف الثاني ممدوداً بالواو ، ثم اكتب الكلمة، واقرأ.

اقرأ كلمات القائمة (ب) ثم حول الحرف الممدود بالواو إلى حرف بحركة قصيرة، ثم اكتب الكلمة ، واقرأ.

(أ)		
١	وَرد	
٢	حَضر	
٣	عَبر	
٤	خَشَع	
٥	بَدَر	

(ب)		
١	رَسول	
٢	ظُهور	
٣	بُحور	
٤	وُجود	
٥	عُزوف	

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً	التدريب الثاني	المد بالواو ورقة عمل رقم (١٠)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب الحرف الممدود بالواو في اسم الصورة، ثم انطقه:

....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	٤٠	....

ملاحظات: ---

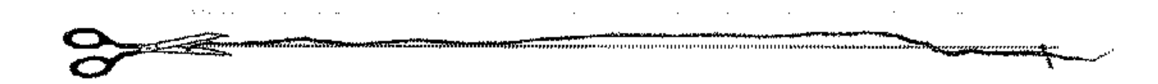
علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً	التدريب الثاني	المد بالألف ورقة عمل رقم (١١)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

استمع ، وأكمل الكلمة بالحرف الممدود بالواو "المناسب".

١	خُـ .. د
٢	سُـ .. ر
٣	نَـ ... ت
٤	جُـ .. د
٥	حُـ .. د

٦	صُـ .. ف
٧	مَنْـ .. ر
٨	يَـ .. ص
٩	يَـ .. ر
١٠	مَفْـ .. ح



قائمة للمعلم

١	خلود	٢	سُرور	٣	نموت	٤	جنود	٥	حدود
٦	صفوف	٧	منصور	٨	يغوص	٩	يثور	١٠	مفتوح

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً	التدريب الثاني	المد بالواو ورقة عمل رقم (١٢)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

١- اقرأ الكلمات، ثم حلل إلى حروف ومقاطع:

فصُولُ	...... / ...... / ......
ورُودُ	...... / ...... / ......
كَسولُ	...... / ...... / ......
مُدودُ	...... / ...... / ......

وضُوءُ	.... / .... / ......
غرُورُ	.... / .... / ......
سُنُونُ	.... / .... / ......
مُصَلونَ	.... / .... / ...... / ......

٢- ركب لتكون كلمات، ثم اكتب الكلمة تحت الصورة المناسبة:

قُـ / رو / دُ
أ ُ / سـو / دُ
شُـ / مـو / عُ
قُـ / لـو / بُ

جُـ / نـو / دُ
ضُـ / رو / سُ
ذ ُ / يـو / لُ
نُـ / قـو / دُ

....	....	....	....
....	....	....	....

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً	مناشط	المد بالواو (٣) الشريط المتحرك

على جهاز عرض الشفافيات يعرض المعلم:

١- الحرف الممدود بالواو ثابتاً في المربع المضيء على اليمين ويحرك شريحة الحروف ويركب التلاميذ لتكوين كلمات مع النطق

نو	ر
الشريحة	ح - ر - م - ق - ل

بو	ر
الشريحة	ص - ر - م - ق - ت

كو	ب
الشريحة	خ - ب - ع - ز - م - د

جو	ع
الشريحة	ز - ع - خ - ل - ف - د - ر

٢- الحرف الممدود بالواو مع حرف ثابتاً في المربع المضيء على اليسار ويحرك المعلم شريحة الحروف الممدودة بالواو ويركب التلاميذ لتكوين كلمات مع النطق

جُ	دود
الشريحة	حُ - جُ - خُ - مُ - سُ - رُ - وَ - صُ

غُ	بور
الشريحة	صَ - غُ - قُ - يـَ - نـَ - تـَ - ثُـ

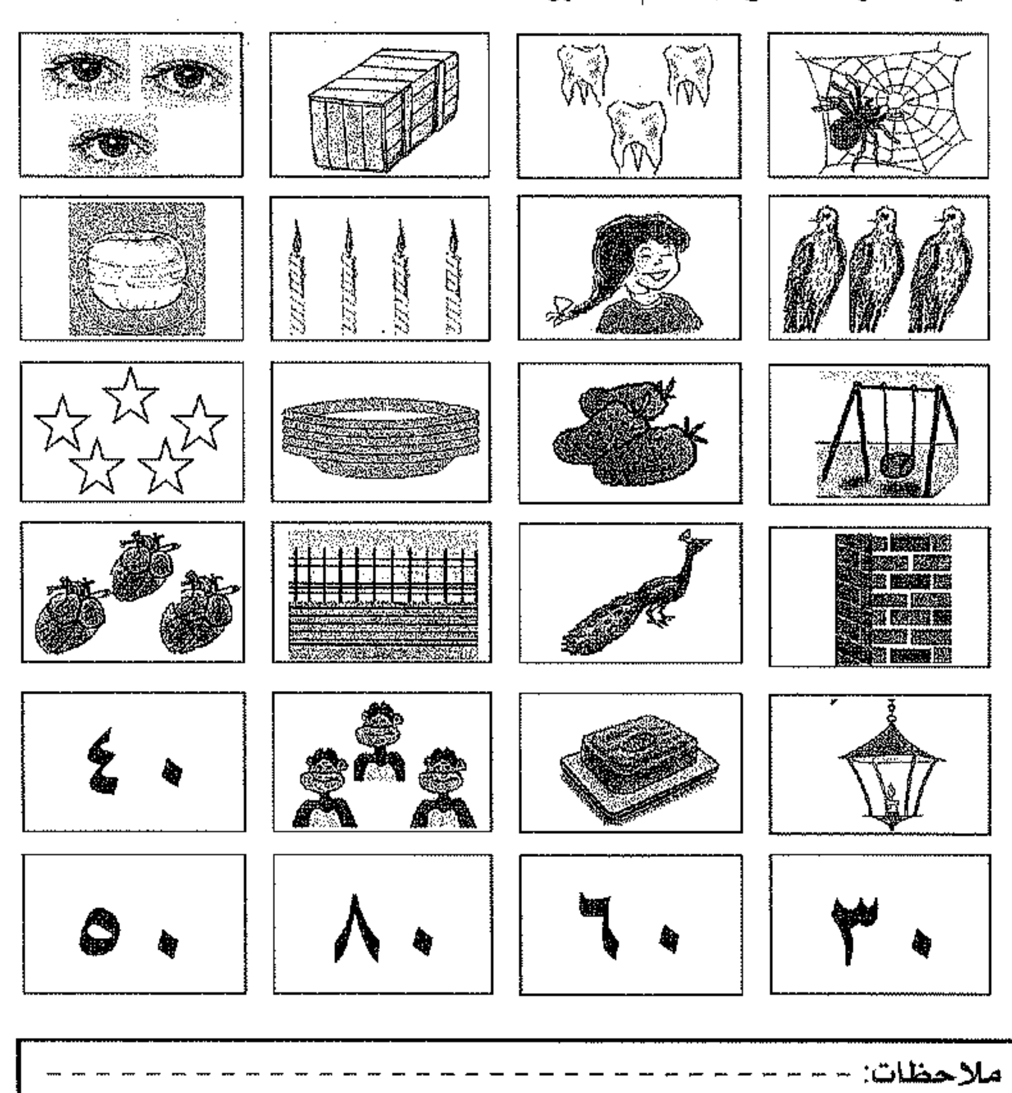
حُ	قول
الشريحة	عُ - حُ - بـُ - نـَ - أ - يـَ

فُ	صول
الشريحة	وُ - فُ - نـَ - تـَ - يـَ - أ - حُ

ملاحظات: ---------------------------------------

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المدودة رسماً وصوتاً	مناشط	المد بالواو (٤) العرض الخاطف

يوزع المعلم على كل تلميذ ثلاثة حروف ممدودة بالواو، ويعرض المعلم على جهاز عرض الشرائح صوراً ويرفع التلميذ الحرف الممدود الذي يتطابق مع صوت الحرف الممدود في اسم الصورة



ملاحظات: ------------------------------

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً	التدريب الثالث	المد بالياء ورقة عمل رقم (١٣)

- يعرض المعلم قائمة الكلمات على جهاز عرض الشفافيات ، والحروف المستهدفة بحركاتها (القصيرة والطويلة) بلون مخالف.
- يقرأ المعلم الكلمة والتي تقابلها على التوالي ويشير إلى التغيير في صوت وشكل الحرف.. ويوازن
- يعيد المعلم القراءة ويحاكيه التلاميذ زمراً .. ثم يطلب محاكاته «فرادى».

(أ)			
١	مَرِضَ	:	مَرِيض
٢	عَمِلَ	:	عَمِيل
٣	حَفِظَ	:	حَفِيظ
٤	عَجِبَ	:	عَجِيب
٥	خَطِرُ	:	خَطِير

(ب)			
٦	أم	:	أمي
٧	أخ	:	أخي
٨	شَعْب	:	شَعْبي
٩	بَحْر	:	بَحْري
١٠	بِلادِ	:	بِلادي

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً	التدريب الثالث	المد بالياء ورقة عمل رقم (١٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اقرأ الكلمات ، ثم اكتب الحرف الممدود بالياء داخل المستطيل .. ثم انطقه.

(أ)		
١	ديك	
٢	فيل	
٣	لذيذ	
٤	كَثير	
٥	صَغير	

(ب)		
٦	أخي	
٧	أخْتي	
٨	تُغَني	
٩	أرْضي	
١٠	أبْنائي	

ورقة عمل رقم (١٥)

اقرأ كلمات القائمة (أ) ثم اجعل الحرف الثاني ممدوداً بالياء ، ثم اكتب الكلمة، واقرأ.

اقرأ كلمات القائمة (ب) ثم حول الحرف الممدود بالياء إلى حرف بحركة قصيرة، ثم اكتب الكلمة ، واقرأ.

(أ)		
١	عَصَر	
٢	صدَقْ	
٣	حَلب	
٤	جَمع	
٥	عَبَر	

(ب)		
١	رَحيم	
٢	رَفيع	
٣	سَميع	
٤	بَخيل	
٥	غَسيل	

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً	التدريب الثالث	المد بالياء ورقة عمل رقم (١٦)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب الحرف الممدود بالياء في اسم الصورة، ثم انطقه:

....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً	التدريب الثالث	المد بالياء ورقة عمل رقم (١٧)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

استمع ، وأكمل الكلمة بالحرف الممدود بالياء "المناسب".

١	حَـ .. م
٢	شَـ .. ق
٣	نَـ .. ل
٤	بَـ .. ر
٥	تمْـ .. ل

٦	.. ن
٧	.. ن
٨	.. ـد
٩	عِنْـ ..
١٠	خالَـ ..



قائمة للمعلم

١	حكيم	٢	شقيق	٣	نخيل	٤	بصير	٥	تمثيل
٦	طين	٧	شين	٨	عيد	٩	عندي	١٠	خالتي

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً	التدريب الثالث	المد بالياء ورقة عمل رقم (١٨)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

١- اقرأ الكلمات، ثم حلل إلى حروف ومقاطع:

نَعيشُ	...... / ...... / ......
صَغيرُ	...... / ...... / ......
خَليجُ	...... / ...... / ......
نَذيرُ	...... / ...... / ......

عَظيمُ	...... / ...... / ......
مَريضُ	...... / ...... / ......
أكيدُ	...... / ...... / ......
عَويلُ	...... / ...... / ......

٢- ركب لتكون كلمات، ثم اكتب الكلمة تحت الصورة المناسبة:

سَـ / فيـ / نَـ / ـةُ
حَـ / ديـ / قَـ / ـةُ
صَـ / حيـ / فَـ / ـةُ
حَـ / قيـ / بَـ / ـةُ

طَـ / بيـ / بُ
رَ / غيـ / فُ
عَـ / صيـ / رُ
حَـ / ميـ / رُ

....	....	....	....
....	....	....	....

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً	مناشط	المد بالياء (٥) الشريط المتحرك

على جهاز عرض الشفافيات يعرض المعلم:

١- الحرف الممدود بالياء ثابتاً في المربع المضيء على اليمين ويحرك شريحة الحروف ويركب التلاميذ لتكوين كلمات مع النطق

صَـ / بَـ / عبـ / د / سَـ / وَ / قَـ / مُـ / أُ / نـ

حَـ / فَـ / ريـ / ق / طَـ / غَـ / بَـ / نُـ / أُ / يـ

ثَمَـ / قَطَـ / ري / قَمَـ / بَقَـ / بَصَـ / بَشَـ / وُبَـ / صو

سَما / ما / ئي / غَذا / مَسا / نِدا / هَوا / أَبنا / شفا

٢- يحرك المعلم شريحة الحروف الممدودة بالياء ويركب التلاميذ لتكوين كلمات مع النطق

سيـ / طيـ / أ / ر / غيـ / جيـ / صيـ / خيـ / ثيـ / نيـ

زيـ / خيـ / نـ / ل / حيـ / بيـ / ميـ / جيـ / سيـ / كيـ

عيـ / فيـ / مـ / د / بيـ / ريـ / جيـ / زيـ / صيـ / حيـ

حيـ / عيـ / و / د / ليـ / ريـ / طيـ / قيـ / صيـ / جيـ

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً	مناشط	المد بالياء (٦) العرض الخاطف

يوزع المعلم على كل تلميذ ثلاثة حروف ممدودة بالياء، ويعرض المعلم على جهاز عرض الشرائح صوراً ويرفع التلميذ الحرف الممدود الذي يتطابق مع صوت الحرف الممدود بالياء في اسم الصورة

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً	التدريب الرابع	المد (بالألف، بالواو، بالياء) ورقة عمل رقم (١٩)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اقرأ الكلمات، ثم اكتب الحرف الممدود داخل المستطيل .. ثم انطقه .

١	الجُلوس	
٢	الخَليج	
٣	الحُضور	
٤	صُفوف	
٥	طَويل	

٦	السلام	
٧	عظيم	
٨	تزور	
٩	رمضان	
١٠	مدينة	

ورقة عمل رقم (٢١)-نموذج أمام التلميذ

استمع، وأكمل الكلمة بالحرف الممدود المناسب.

١	ر .. ضة
٢	أرْ .. حة
٣	يَـ .. ش
٤	.. يد
٥	يَـ .. ـد

٦	ألـ .. ب
٧	مَنْـ .. ر
٨	مَفـ .. ش
٩	بَلـ ..
١٠	دَرَ .. ت



قائمة للمعلم

١	رياضة	٢	أرْجوحة	٣	يَعيش	٤	زايد	٥	يَصيد
٦	ألعْاب	٧	مَنْصور	٨	مَفْروش	٩	بَلَدي	١٠	دَرَجات

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً	التدريب الرابع	المد (بالألف ، بالواو، بالياء) ورقة عمل رقم (٢٠)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب الحرف الممدود بالألف في اسم الصورة ، ثم انطقه:

....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....

ملاحظات: --

المد (بالألف ، بالواو، بالياء) ورقة عمل رقم (٧)- مزج الأصوات	مناشط	علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتا

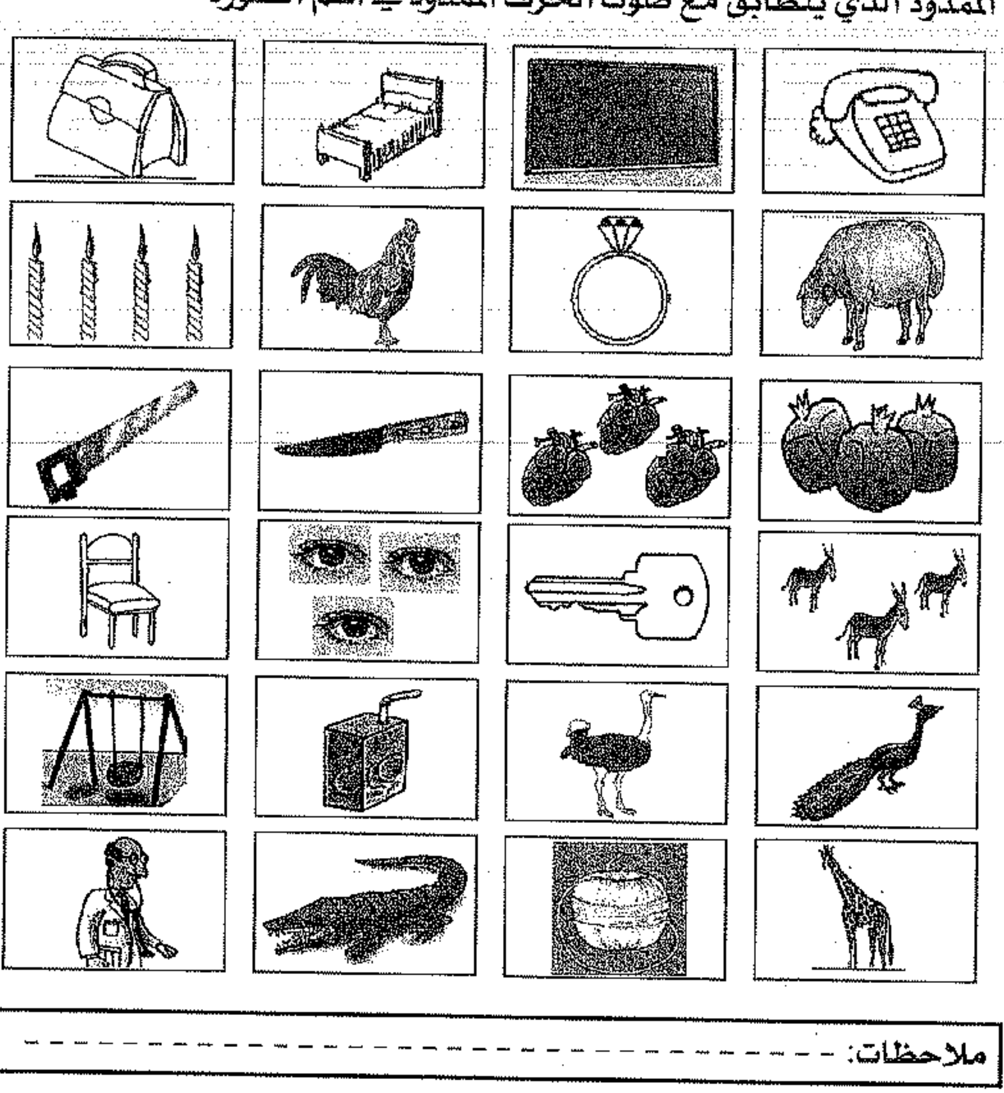
يعرض المعلم القوائم على جهاز عرض الشرائح ، ويركب التلاميذ شفويا "زمراً" ثم "فرادى"

	(١)
١	نا / دي
٢	را / مي
٣	با / كي
٤	عا / لي
٥	حا / وي
٦	شا / في
٧	سو / ري
٨	كو / ني
٩	زو / ري
١٠	تو / بي

	(٢)
١	طا / بو / ر
٢	صا / رو / خ
٣	قا / نو / ن
٤	ما / عو / ن
٥	با / قو / ن
٦	نا / جو / ن
٧	ميـ / زا / ن
٨	بـ / لا / دي
٩	أ / نا / شيـ / دُ
١٠	ثـَ / عا / بيـ / ن

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً	مناشط	المد (بالألف ، بالواو، بالياء) (٨) العرض الخاطف

يوزع المعلم على كل تلميذ الحروف الممدودة "الموجودة في أسماء الصور"، ويعرض المعلم على جهاز عرض الشرائح صوراً ويرفع التلميذ الحرف الممدود الذي يتطابق مع صوت الحرف الممدود في اسم الصورة



ملاحظات: ------------------------------------

علاج صعوبة تمييز وإنتاج المقطع الساكن رسماً وصوتاً	التدريب	المقطع الساكن ورقة عمل رقم (١)

- يعرض المعلم قائمة الكلمات على جهاز عرض الشفافيات ، والحروف المستهدفة بحركاتها (القصيرة والطويلة) بلون مخالف.
- يقرأ المعلم الكلمة والتي تقابلها على التوالي ويشير إلى التغيير في صوت وشكل الحرف.. ويوازن
- يعيد المعلم القراءة ويحاكيه التلاميذ "زمراً" .. ثم يطلب محاكاته "فرادى".

(أ)			
١	زَرَعَ	:	زَرْعُ
٢	رَسَمَ	:	رَسْمُ
٣	جَمَعَ	:	جَمْعُ
٤	طَرَحَ	:	طَرْحُ
٥	حفظ	:	حِفظ

(ب)			
١	شَرِبَ	:	يَشْرَبُ
٢	شَكَرَ	:	يَشْكُرُ
٣	مَسَكَ	:	تُمْسِكُ
٤	بَدَأَ	:	نَبْدَأُ
٥	كَتَبَ	:	أَكْتبُ

ورقة عمل رقم (٢)

اقرأ الكلمات ، ثم اكتب المقطع الساكن داخل المستطيل .. ثم انطقه .

(أ)		
١	هِنْدُ	
٢	يَوْمُ	
٣	كَيْفَ	
٤	أَيْنَ	
٥	لَوْنُ	

(ب)		
٦	وَرْدَةُ	
٧	غُرْفَةُ	
٨	دَوْلَةُ	
٩	عُطْلَةُ	
١٠	مَسْرُورُ	

علاج صعوبة تمييز وإنتاج المقطع الساكن رسماً وصوتاً	التدريب	المقطع الساكن ورقة عمل رقم (٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكتب المقطع الساكن في اسم الصورة، ثم انطقه:

....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....

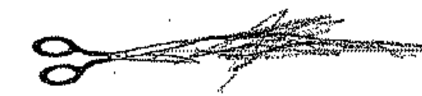
ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج المقطع الساكن رسماً وصوتاً	التدريب	المقطع الساكن ورقة عمل رقم (٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

استمع ، وأكمل الكلمة بالمقطع الساكن المناسب.

١	.. لادُ
٢	.. بالُ
٣	.. رَعُ
٤	.. تِي
٥	.. ـعَبُ
٦	.. ـرُسُ
٧	.. ـكَنُ
٨	.. ـدي
٩	.. ـتَسِمُ
١٠	.. حَكُ



قوائم للمعلم

١	أَوْلادُ	٢	أَشْبالُ	٣	نَزْرعُ	٤	نَغْـتني	٥	يَلعَبُ
٦	يَحْرسُ	٧	مَسْكنُ	٨	جُنْدي	٩	يَبْتسمُ	١٠	تَضْحكُ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج المقطع الساكن رسماً وصوتاً	التدريب	المقطع الساكن ورقة عمل رقم (٥)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل المقطع الساكن لتكون كلمات لها معنى، ثم أكتبها في المستطيل المقابل، واقرأ:

١	أخْـ	ضَرَ / ضَرُ	....		٩	نَسْـ	فِي / قي	....
٢	أحْـ	قي / مي	....		١٠	غُرْ	فَة / قَة	....
٣	اخْـ	دَر / ذَر	....		١١	زُرْ	تا / نا	....
٤	أخْـ	ضَر / مَر	....		١٢	سَقْـ	ف / ق	....
٥	أطْـ	ثَب / يَب	....		١٣	مُسْـ	كِم / لِم	....
٦	أصْـ	نَح / بَح	....		١٤	كُرْ	صي / سي	....
٧	أبْـ	تاء / باء	....		١٥	حَبْـ	لي / كي	....
٨	أطْـ	فال / قال	....		١٦	فَصْـ	لي / كي	....

ملاحظات: ---

علاج صعوبة تمييز وإنتاج المقطع الساكن رسماً وصوتاً	التدريب	المقطع الساكن ورقة عمل رقم (٦)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

١- اقرأ الكلمات، ثم حلل وميز المقطع الساكن:

أصْبَحَ	...... / ...... / ......
انْتَظَمَ	...... / ...... / ... / ......
تُفْرِغُ	...... / ...... / ......
مَزْرَعَةٌ	...... / ...... / ... / ......

نُطْعِمُ	..... / ...... / ......
عَجِمَانُ	..... / ...... / ......
أشْجَارُ	..... / ...... / ......
أحْسَنْتَ	..... / ...... / ......

٢- ركب لتكون كلمات، ثم اكتب الكلمة تحت الصورة المناسبة:

ثعْ / با / نُ
عَقْ / ر / بُ
فِلْ / فِـ / لُ
عَصْ / فو / رُ

ضُفْ / دَ / عُ
طرْ / بـو / شُ
صرْ / صا / رُ
با / ذنْ / جا / نُ

....	....	....	....
....	....	....	....

ملاحظـات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً	مناشط	المقطع الساكن (١) الشريط المتحرك

يحرك المعلم شريحة الحروف أو المقطع الساكن أمام المقطع الثابت وذلك بواسطة جهاز عرض الشفافيات، ويركب التلاميذ لتكوين كلمات مع النطق

المقطع الثابت	الشريط المتحرك
ئزْ	فُص، **سُم**، كَع، فَع، ضَع، حَل، غَب، فُس
يَجْ	لِس، **مَع**، رَح، هَل، عَل، نَح، هَر، ري
مَسْ	عود، **رور**، جون، عود، حوق، حور، كون، دود
مَحْ	سود، **مود**، دود، روق، فور، شور، ذوف، ظور

المقطع الثابت	الشريط المتحرك
أرْ	واح، **باح**، قام، حام، زاق، كان، صاد، باع
أوْ	راق، **لاد**، قات، هام، غاد، ثان، تار، كار
لي	طِفْ، **عَقْ**، شكْ، حبْ، نخْ، نحْ، طبْ، فصْ
مي	رَسْ، **أسْ**، أحْ، جِسْ، أرْ، نَظْ، لَحْ، يَوْ

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً	مناشط	المقطع الساكن (٢) العرض الخاطف

يوزع المعلم على كل تلميذ ثلاثة مقاطع ساكنة، ويعرض المعلم على جهاز عرض الشرائح صوراً ويرفع التلميذ المقطع الساكن الذي يتطابق مع صوت المقطع الساكن في اسم الصورة

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التنوين رسماً وصوتاً	التدريب الأول	تنوين الضم ورقة عمل رقم (١)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

- اقرأ القائمة (أ)
- ثم اقرأ كلمات القائمة (أ) وما يقابلها من كلمات القائمة (ب) ، ووازن .
- ثم اكتب الحرف الأخير بحركته في المربع المقابل.. وانطقه.

(أ)		(ب)	
راشدُ		راشدٌ	
سمكُ		سمكٌ	
مَسْرورُ		مسرورٌ	
جَمَلُ		جملٌ	
مُعَلِمُ		معلمٌ	
هَدَفُ		هدفٌ	
فَريقُ		فريقٌ	
بَطة ُ		بطة ٌ	
بَلَحُ		بلحٌ	
دَجاجُ		دجاجٌ	

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التنوين رسماً وصوتاً	التدريب الأول	تنوين الضم ورقة عمل رقم (٢)- قائمة للمعلم

١- يعرض المعلم بطاقات الكلمات على جهاز عرض الشرائح (باللمح السـريع).. وينطق التلاميذ الكلمة منونة بالضم (زمراً) .. ثم يعيد العرض للنطق («فرادى»)

سَمَكٌ	جَديدٌ	جاسمٌ	دَراجة	مَسْرورٌ
هَدَفٌ	فَريقٌ	عَلَمٌ	صَباحٌ	أشْبالٌ

٢- يستمع التلميذ إلى قائمة الكلمات.. ويكتب الحرف الأخير حسب صوته المسموع على نموذج أمامه.

زهرةٌ	متنزهٌ	غشاشٌ	شيخٌ	مُتفوقٌ
ألغازٌ	فراغٌ	جوائزٌ	غذاءٌ	صابونٌ

علاج صعوبة تمييزٍ وإنتاج التنوين رسماً وصوتاً	التدريب الأول	تنوين الضم ورقة عمل رقم (٢)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ:...................... الصف:..................... التاريخ: / / ٢٠٠

أ- استمع .. ثم اكتب الحرف الأخير حسب صوته المسموع:

١	....	٢	....	٣	....	٤	....
٥	....	٦	....	٧	....	٨	....
٩	....	١٠	....	١١	....	١٢	....
١٣	....	١٤	....	١٥	....	١٦	....
١٧	....	١٨	....	١٩	....	٢٠	....

تنوين الضم ورقة عمل رقم (٣)	التدريب الأول	علاج صعوبة تمييز وإنتاج التنوين رسماً وصوتاً

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

- يعرض المعلم بطاقات الصور على جهاز عرض الشرائح وينطق التلاميذ اسم الصورة منوناً بالضم

- ثم يكمل التلاميذ اسم الصورة بحرف مناسب مع تنوين الضم

فيـ	ليمو	عـلـ	كـلـ ......
قـطـ	بـقـر	ديـ	دجـا ......
خرو	سـمـ	برتقا	عصفو ......
فـأ	ضفـد	تـمسا	ثعبـا ......

ملاحظـات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التنوين رسماً وصوتاً	التدريب الأول	تنوين الضم ورقة عمل رقم (٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب اسم الصورة منوناً بالضم

....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التنوين رسماً وصوتاً	التدريب الأول	تنوين الضم ورقة عمل رقم (٥)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل الكلمة بحرف مناسب مع تنوين الضم (في المستطيل المقابل) .. ثم اقرأ:

	الكلمة	الحرفان	
١	مَرَ	ق / ف	....
٢	عَديـ	ر / د	....
٣	كُر	ة / ق	....
٤	قَد	ك / م	....
٥	قَصَـ	ص / ض	....
٦	دَجا	ج / ح	....
٧	بُرتقا	م / ل	....
٨	صو	ق / ف	....
٩	جُذْرا	ب / ن	....
١٠	حَوْ	ض / ص	....

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التنوين رسماً وصوتاً	التدريب الأول	تنوين الضم ورقة عمل رقم (٦)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اقرأ الكلمات ثم اكتبها منونة بالضم – على وفق المثال– ثم اقرأ

	الكلمة	
	المعلمُ	مُعلمٌ
١	الفصلُ	
٢	الصباحُ	
٣	الدَّجاجُ	
٤	المسجدُ	
٥	السمكُ	
٦	الحليبُ	
٧	السلامُ	
٨	الرابعُ	
٩	المدرسة ُ	
١٠	البيتُ	

عـلاج صعوبـة تميـيزٍ وإنتـاج التنوين رسماً وصوتاً	التدريب الثاني	تنوين الكسر ورقة عمل رقم (٧)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

- اقرأ القائمة (أ)
- ثم اقرأ كلمات القائمة (أ) وما يقابلها من كلمات القائمة (ب) ، ووازن .
- ثم أكتب الحرف الأخير بحركته في المربع المقابل.. وأنطقه.

	أ		ب	
١	راشدٍ		راشدٍ	
٢	خُشوعٍ		خشوعٍ	
٣	صفوفٍ		صفوفٍ	
٤	نِظامٍ		نظامٍ	
٥	نُشاطٍ		نشاطٍ	
٦	كِتابٍ		كتابٍ	
٧	بَيْتٍ		بيتٍ	
٨	سُرورٍ		سرورٍ	
٩	سُفُنٍ		سفنٍ	
١٠	رِحْلةٍ		رحلةٍ	

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التنوين رسماً وصوتاً	التدريب الثاني	تنوين الكسر ورقة عمل رقم (٨)- قائمة للمعلم

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

١- يعرض المعلم بطاقات الكلمات على جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع).. وينطق التلاميذ الكلمة منونة بالكسر (زمراً) .. ثم يعيد العرض للنطق (فرادى)

للديكِ	واحدِ	يَوْمِ	كتابِ	مَوْزِ
ديكِ	بيتِ	نافِع	بالغِ	هاتِف

٢- يستمع التلميذ إلى قائمة الكلمات.. ويكتب الحرف الأخير حسب صوته المسموع على نموذج أمامه.

أستاذٍ	أخلاقٍ	نشاطٍ	شجاعٍ	زهراتٍ
طائرٍ	أعمالٍ	صفوفٍ	ثالثٍ	حفظٍ

علاج صعوبـة تميـيز وإنتـاج التنوين رسماً وصوتاً	التدريب الثاني	تنوين الكسر ورقة عمل رقم (٨)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أ- استمع .. ثم اكتب الحرف الأخير حسب صوته المسموع:

١	....	٢	....	٣	....	٤	....
٥	....	٦	....	٧	....	٨	....
٩	....	١٠	....	١١	....	١٢	....
١٣	....	١٤	....	١٥	....	١٦	....
١٧	....	١٨	....	١٩	....	٢٠	....

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التنوين رسماً وصوتاً	التدريب الثاني	تنوين الكسر ورقة عمل رقم (٩)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

- يعرض المعلم بطاقات الصور على جهاز عرض الشرائح وينطق التلاميذ اسم الصورة منوناً بالكسر
- ثم يكمل التلاميذ اسم الصورة بحرف مناسب مع تنوين الكسر

دفاتـ	حليـ	فريـ ......
ديـ	خرو	كـر ......
برتقـا	دجـا	ثعبـا ......
ليمـو	رمـا	سـفـ ......

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التنوين رسماً وصوتاً	التدريب الثاني	تنوين الكسر ورقة عمل رقم (١٠)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب اسم الصورة منوناً بالكسر، واقرأ:

....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....

ملاحظـات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التنوين رسماً وصوتاً	التدريب الثاني	تنوين الكسر ورقة عمل رقم (١١)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل الكلمة بحرف مناسب مع تنوين الكسر (في المستطيل المقابل) .. ثم اقرأ:

رقم	الكلمة	الحرفان	الإجابة
١	خُشو	ع / ح	....
٢	سرُو	د / ر	....
٣	نِطا	م / ع	....
٤	ساحَـ	ـة / ة	....
٥	صَبَا	ع / ح	....
٦	أعما	ك / ل	....
٧	قَفَـ	س / ص	....
٨	ضِر	س / ص	....
٩	بَيْـ	ب / ت	....
١٠	حافِـ	ط / ظ	....

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التنوين رسماً وصوتاً	التدريب الثاني	تنوين الكسر ورقة عمل رقم (١٢)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اقرأ الكلمات ثم اكتبها منونة بالكسر في المستطيل المقابل، واقرأ

١	البَيْتِ		٦	المكتبةِ	
٢	الشكرِ		٧	الدلوِ	
٣	الخبزِ		٨	المرَيضِ	
٤	الجرسِ		٩	الدجاجِ	
٥	الثالثِ		١٠	السفنِ	

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التنوين رسماً وصوتاً	التدريب الثالث	تنوين الفتح ورقة عمل رقم (١٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

- اقرأ القائمة (أ)
- ثم اقرأ كلمات القائمة (أ) وما يقابلها من كلمات القائمة (ب)، ووازن.
- ثم أكتب الحرف الأخير بحركته في المربع المقابل.. وأنطقه.

	أ		ب	
١	رسمَ		رسمًا	
٢	بَيْتَ		بيتــا	
٣	حليبَ		حليبًا	
٤	سعفَ		سعفًا	
٥	حَوْضَ		حوضًا	
٦	لذيذَ		لذيذًا	
٧	خَرَزَ		خرزًا	
٨	بَرَدَ		بردًا	

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التنوين رسماً وصوتاً	التدريب الثالث	تنوين الفتح ورقة عمل رقم (١٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

- اقرأ القائمة (أ)
- .. ثم اقرأ كلمات القائمة (أ) وما يقابلها من كلمات القائمة (ب) ووازن .
- .. ثم اكتب الحرف الأخير بحركته في المربع المقابل .. وأنطقه.

	(أ)		(ب)	
١	جِمَالَ		جمالاً	
٢	رجالَ		رجالاً	
٣	عَسَلَ		عسلاً	
٤	بَصَلَ		بصلاً	
٥	سمكَ		سمكاً	
٦	ديكَ		ديكاً	
٧	مُباركَ		مباركاً	
٨	عِراكَ		عراكاً	

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التنوين رسماً وصوتاً	التدريب الثالث	تنوين الفتح ورقة عمل رقم (١٥)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

- اقرأ القائمة (أ)
- .. ثم اقرأ كلمات القائمة (أ) وما يقابلها من كلمات القائمة (ب) ووازن.
- .. ثم اكتب الحرف الأخير بحركته في المربع المقابل .. وانطقه.

	(أ)		(ب)	
١	قِراءةً	☐	قَراءةً	☐
٢	مُفيدَةً	☐	مفيدةً	☐
٣	مَكْتَبَةً	☐	مكتبةً	☐
٤	جَميلةً	☐	جميلةً	☐
٥	سماءً	☐	سماءً	☐
٦	دَواءً	☐	دواءً	☐
٧	غِذاءً	☐	غذاءً	☐
٨	حِذاءً	☐	حذاءً	☐

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التنوين رسماً وصوتاً	التدريب الثالث	تنوين الفتح ورقة عمل رقم (١٦)- قائمة للمعلم

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

١- يعرض المعلم بطاقات الكلمات على جهاز عرض الشرائح (باللمح السريع).. وينطق التلاميذ الكلمة منونة بالفتح (زمراً) .. ثم يعيد العرض للنطق (فرادى)

شَكَرَ	يَوْمَ	راشِدَ	كِتابَ	حَليبَ
دَفتَرَ	أسْتاذَ	دَجاجَ	خَليجَ	أمْراضَ
مَوْزَ	صَديقَ	صاروخَ	رَقَصَ	شَرَفَ
ثعبانَ	جَمَلَ	سَمَكَ	غُرْفَةَ	دَواءَ

٢- يستمع التلميذ إلى قائمة الكلمات.. ويكتب الحرف الأخير حسب صوته المسموع على نموذج أمامه.

لفظاً	لعِبَ	حِصانًا	ضاحكًا	حملَ
سَهلاً	كُرَةً	مكتبة	وفاءً	نداءً

علاج صعوبة تميز وإنتاج التنوين رسماً وصوتاً	التدريب الثالث	تنوين الفتح ورقة عمل رقم (١٧)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

- يعرض المعلم بطاقات الصور على جهاز عرض الشرائح وينطق التلاميذ اسم الصورة منوناً بالفتح
- ثم يكمل التلاميذ اسم الصورة بحرف مناسب مع تنوين الفتح

رما	ضر	عصفو ......
قـ	جمـا	برتقـا ......
ديـ	سيـار	حـذا ......
	دوا	

ملاحظات: ---

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التنوين رسماً وصوتاً	التدريب الثالث	تنوين الفتح ورقة عمل رقم (١٨)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب اسم الصورة منوناً بالفتح ، واقرأ:

....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التنوين رسماً وصوتاً	التدريب الثالث	تنوين الفتح ورقة عمل رقم (١٩)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل الكلمة بحرف مناسب مع تنوين الفتح (في المستطيل المقابل) .. ثم اقرأ:

	الكلمة	الحرف	الإجابة
١	مَسْرو	ر / د	....
٢	وَلَـ	ذ / د	....
٣	تِلْمِيـ	ذ / ز	....
٤	نَشا	ط / ظ	....
٥	قَلَـ	م / ح	....
٦	جَميلَـ	ـة / ة	....
٧	مُمَر	ص / ض	....
٨	صُفو	ف / ق	....
٩	سُقْـ	ب / ن	....
١٠	حَوْ	ض / ظ	....

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التنوين رسماً وصوتاً	التدريب الثالث	تنوين الفتح ورقة عمل رقم (٢٠)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اقرأ الكلمات ثم اكتبها منونة بالفتح في المستطيل المقابل، واقرأ.

١	التلميذ		٦	الجائزة	
٢	البَيتَ		٧	العُلبة	
٣	الدُروسَ		٨	المَجَلة	
٤	النَّشاطَ		٩	السَّلة	
٥	الحُضورَ		١٠	المَزرَعة	

ورقة عمل رقم (٢١)-قائمة المعلم

أ- يوزع المعلم على التلاميذ بطاقات الحرف الأخير لقائمة الكلمات "منوناً"، ثم يستمعون إلى الكلمات، ويرفع التلميذ بطاقة الحرف المنون المناسب حسب الصوت المنطوق.

ب-ثم .. يستمع التلميذ إلى نفس القائمة، ويكتب الحرف الأخير (المنون)- على نموذج أمامه

١	فرحًا	٢	صفوفٍ	٣	ماجدًا	٤	ضرسٌ
٥	خيطٌ	٦	موزًا	٧	تحيةٍ	٨	سماءٌ
٩	ليمونٌ	١٠	سكونٍ	١١	ديكٍ	١٢	صابوناً

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التنوين رسماً وصوتاً	التدريب الثالث	تنوين الفتح ورقة عمل رقم (٢٢)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب اسم الصورة ، ثم اكتبه منوناً حسب النموذج أمام الصورة :

الصورة	بالضم	بالكسر	بالفتح
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....

ملاحظات: -

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحرف المشدد رسماً وصوتاً	التدريب الأول	الحرف المشدد بالحركة القصيرة ورقة عمل رقم (١)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اقرأ القوائم ، وازن ولاحظ صوت الحرف المشدد

	ـَّ	
١	دَرَسَ	دَرَّسَ
٢	سَحَبَ	سَحَّبَ
٣	عَلَمَ	عَلَّمَ
٤	شَرَحَ	شَرَّحَ
٥	قَطَعَ	قَطَّعَ

ـِّ	
عَلِمْ	عَلِّمْ
قلِمْ	قلِّمْ
رَحِبْ	رَحِّبْ
نَزِلَ	نَزِّلْ
نَشِطَ	نَشِّطْ

ـُّ	
أمْ	أمُّ
قِطْ	قِطُّ
نَطْ	نَطُّ
يَضُمْ	يَضُمُّ
يَشُدْ	يشدُّ

ورقة عمل رقم (٢)

- اقرأ القوائم رأسياً .. ثم أفقياً
- وازن ولاحظ صوت الحرف "المشدّد" وحركته .
- وضع دائرة حول الحرف المشدد .

	أ
١	أمَّ
٢	نَطَّ
٣	رَدَّ
٤	كَلَّ
٥	رَزَّ

	ب
١	أمٍّ
٢	نَطٍّ
٣	رَدٍّ
٤	كُلٍّ
٥	رُزٍّ

	ج
١	أمُّ
٢	نطُّ
٣	ردُّ
٤	كُلُّ
٥	رُزُّ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحرف المشدد رسماً وصوتاً	التدريب الأول	الحرف المشدد بالحركة القصيرة ورقة عمل رقم (٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اقرأ ثم اكتب الحرف المشدد بحركته في المربع المقابل. وانطقه.

	أ			ب			ج	
١	ثمَّ		١	أمّ		١	أمُّ	
٢	أمّة		٢	المُدَرِّس		٢	البرُّ	
٣	بَطّةَ		٣	الطّفل		٣	نط ُ	
٤	علّمَ		٤	مُعَلّم		٤	كلُّ	
٥	رَحّبَ		٥	الشّبل		٥	الشُّجعان	

ورقة عمل رقم (٥)

أقرأ الكلمات، وحول على وفق المثال

	قَطَعَ	قَطّعَ		عَلَمْ	عَلّمْ		لعْبَة	اللُّعْبَة
١	رَبَطَ		١	فَرِحْ		١	لؤلؤ	
٢	فَتَحَ		٢	كَذِبْ		٢	سُفُن	
٣	جَلسَ		٣	لعِبْ		٣	رُمْح	
٤	أكَلَ		٤	رَطِبْ		٤	شُرْطي	
٥	قَفَلَ		٥	نَشِطْ		٥	صُوَر	

الحرف المشدد بالحركة القصيرة ورقة عمل رقم (٤)	التدريب الأول	علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحرف المشدد رسماً وصوتاً

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل الكلمات بالحرف المشدد الموجود على اليمين، وانطق.

دَّ	رَ...	عَـــ
لَّ	سَـ ... ـمَ	عَـ ... ـمَ
وَّ	الأ ... ل	القـ ... ة
سَّ	الـ ... لام	الـ ... ـمَك
رِّ	المُـ ... س	الـ ... ياضة
سِّ	الـ ... باحة	الـ ... ياحة
صِّ	الـ ... راخ	الـ ... ـغار
يِّ	جـ ... دًا	طَـ ... ـبَة
طُّ	ئـ ...	بَـ ...
بُّ	أحِـ ...	نُحِـ ...
دُّ	ئرُ ...	يَشُـ ...
شُّ	الـ ... كُرُ	الـ ... جاع

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحرف المشدد رسماً وصوتاً	التدريب الأول	الحرف المشدد بالحركة القصيرة ورقة عمل رقم (٦)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أضف الحركة القصيرة " المناسبة " إلى الحرف المشدد في اسم الصورة:

السّنارة	الدّجاجة	الصّقر
التّمساح	الصّفارة	الضّرس
الطّبيب	الظّرف	الذّبابة
	الضّفدع	

ملاحظات: --

الحرف المشدد بالحركة القصيرة ورقة عمل رقم (٧)	التدريب الأول	علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحرف المشدد رسماً وصوتاً

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أضف "الـ" إلى اسم الصورة، وانطق، ثم اكتب الحرف المشدد بحركته في المربع المقابل:

....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحرف المشدد رسماً وصوتاً	التدريب الأول	الحرف المشدد بالحركة القصيرة ورقة عمل رقم (٨) - نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

استمع إلى قائمة الكلمات، وا كتب الحرف المشد د بحركته

أ	١	....	٢	....	٣	....	٤	....	٥	....
ب	١	....	٢	....	٣	....	٤	....	٥	....
ج	١	....	٢	....	٣	....	٤	....	٥	....

قوائم للمعلم

أ	١	أمَّ	٢	أمٍّ	٣	أمُّ	٤	رَدَّ	٥	ثُمَّ
ب	١	بَطَّةٌ	٢	سَدُّد	٣	تُحِبُّ	٤	عَلَّمَ	٥	رَحَّبَ
ج	١	السُّفن	٢	السَّلام	٣	السِّباحَةُ	٤	الرَّسول	٥	الشَّمس

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحرف المشدد رسماً وصوتاً	التدريب الأول	الحرف المشدد بالحركة القصيرة ورقة عمل رقم (٩)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اقرأ الكلمات ، ثم حلل على وفق المثال :

	دَرَّسَ	دَرْ / رَ / سَ		اركّبُ	أ/ رَكْـ/ كِـ/ بُ		رُزٌّ	رُزْ / زُ
١	قَدَّمَ	/ /	١	جدُّكَ	/ /	١	بُنٌّ	/
٢	مَثّـلَ	/ /	٢	يُسَدِّدُ	/ / /	٢	نَطٌّ	/
٣	قلدَ	/ /	٣	تُعَلِّمُ	/ / /	٣	أمٌّ	/

	الشَّمْسُ	الشْـ/ شمْـ/ سُ		التِّلميذُ	التْـ/ تِلْـ/ ميـ/ ذُ		الصُّنْدوقُ	الصْـ/ صُنْـ/ دو/ قُ
١	الدَّرْسُ	/ /	١	البَرُّ	/ / /	١	السُّفُنُ	/ /
٢	الرَّسْمُ	/ /	٢	الرِّجالِ	/ / /	٢	الشُّكْرُ	/ /
٣	الصَّباحُ	/ / /	٣	الصِّفاتِ	/ / / /	٣	النُّقودُ	/ / /

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحرف المشدد رسماً وصوتاً	التدريب الأول	الحرف المشدد بالحركة القصيرة ورقة عمل رقم (١٠)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

ركّب الكلمات التالية شفوياً ، ثم اكتبها واقرأ

١	حَلْـ / لَـ / لَ		حَلْـ / لِلْ	
٢	مَيْـ / يَـ / زَ		مَيْـ / يِزْ	
٣	حَرْ / رَ / كَ		حَرْ / رِكْ	
٤	الشْـ / شَـ / جَـ / رَ / ةَ		الرْ / رِ / يا / ضَـ / ـةُ	
٥	النْـ / نَـ / شا / ط		السْـ / سِـ / با / حَـ / ةُ	
٦	يـ / قُصْـ / صُ		الظ / ظهـ / ر	

ورقة عمل رقم (١١)

اقرأ القوائم رأسياً .. ثم أفقياً ووازن .. " لاحظ الحرف المشدد "

أ		ب		ج	
١	هَيّا	١	رَبّي	١	يُحِبّون
٢	تُفّاح	٢	أمّي	٢	يَرُدّون
٣	دَرّاجة	٣	نطّي	٣	يَشُدّون
٤	رُمّان	٤	نُصلّي	٤	يَشُمّون
٥	صَيّاد	٥	نُغنّي	٥	يَغِشّون

الحرف المشدد بالحركة الطويلة (المدود) ورقة عمل رقم (١٢)	التدريب الثاني	عـلاج صعوبـة تمييـز وإنتـاج الحرف المشدد رسماً وصوتاً

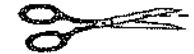
التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اقرأ ثم اكتب الحرف المشدد بحركته في المربع المقابل . ثم انطقه .

	أ			ب			ج	
١	غوّاص		١	منّي		١	يَعِدّونَ	
٢	نظارة		٢	أصَلّى		٢	يَسِدّون	
٣	الشّارقَة		٣	الزّينَة		٣	النّون	
٤	الشّارع		٤	الصّين		٤	الرّوب	
٥	الرّابع		٥	الرّيح		٥	المصلون	

ورقة عمل رقم (١٤)-نموذج أمام التلميذ

استمع إلى قائمة الكلمات ، واكتب الحرف المشدد بحركته



قائمة كلمات

١	قلّدَ	٢	مُحمّدٌ	٣	اتّحاد	٤	ممرِّض	٥	نبيُّنا
٦	الرّاء	٧	السّاكن	٨	الصّوف	٩	النّون	١٠	الشّين

علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحرف المشدد رسماً وصوتاً	التدريب الثاني	الحرف المشدد بالحركة الطويلة (المدود) ورقة عمل رقم (١٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل اسم الصورة بالحرف المشدد المناسب:

تـ......ح	د......جة	سـ......رة
ر......ن	سـ......رة	الـ......ك
صـ......رة	الـ......ر	سـ......عة
نـ......رة	الـ......ت	صـ......د

عــلاج صعوبــة تميــيز وإنتـــاج الـــلام القمرية واللام الشمسية رسماً وصوتاً	التدريب الأول	اللام القمرية ورقة عمل رقم (١)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أ- صل كلمة (القمر) بالكلمات التي تبدأ بـ (الْ)

المدرسة	العلم	الشَّيخ
العرب		الوالد
الشّارقة		السَّمك
الجمل	التِّلميذ	البحر

ب- صل بالكلمات التى تبدأ بـ (الْ)

الْقلم	الْكتاب	السُّبورة
الدَّفتر	الْـ	الْحقيبة
الْمعلم		الصَّف
الْمريض	الطَّبيب	الْبيت

علاج صعوبة تمييز وإنتاج اللام القمرية واللام الشمسية رسماً وصوتاً	التدريب الأول	اللام القمرية ورقة عمل رقم (٢)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أدخل (الـ) إلى اسم الصورة، وصل المناسب بصورة القمر

ملاحظات: ---

علاج صعوبة تمييز وإنتاج اللام القمرية واللام الشمسية رسماً وصوتاً	التدريب الأول	اللام القمرية ورقة عمل رقم (٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أ- ضع السكون على حرف اللام، واقرأ

ثم اكتب (الـ) في المربع المقابل، وانطق

المسلم	....	الحديقة	....
الفصل	....	المكتبة	....
العربية	....	المفيدة	....
المتحدة	....	القراءة	....
المجلة	....	الكتابة	....

ب- ضع السكون على حرف اللام إذا كانت الكلمة تبدأ بـ (الـ) القمرية، ثم حللها

الفُجَيْرَة	...... / ...... / ...... / ...... /	الجُنودُ	...... / ...... / ...... / ......
الشَّجَرَة	...... / ...... / ...... / ...... /	الغُرْفَة	...... / ...... / ...... / ......
الخُضْراواتُ	...... / ...... / ...... / ...... /	الشَّارِقَةُ	...... / ...... / ...... / ...... / ......

علاج صعوبة تمييز وإنتاج اللام القمرية واللام الشمسية رسماً وصوتاً	التدريب الأول	اللام القمرية ورقة عمل رقم (٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

ركب لتكون كلمات، ثم اكتب الكلمة تحت الصورة المناسبة:

الْ/ عُصْـ/فو / رُ	....
الْ/ مَكْـ/ تَـ/ بَـ/ ـةُ	....
الْ/ كِـ/ تا / بُ	....
الْ/ حَـ/ قِيـ/ بَـ/ ـةُ	....

الْ/ مَـ/ جَـ/ لا/ تُ	....
الْ/ أعْـ/ لا / مُ	....
الْ/ أوْ/ لا / دُ	....
الْ/ غَـ/ زا / لُ	....

علاج صعوبة تمييز وإنتاج اللام القمرية واللام الشمسية رسماً وصوتاً	التدريب الثاني	اللام الشمسية ورقة عمل رقم (٥)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أ- اقرأ كلمات القائمة (أ) وما يقابلها من القائمة (ب)، ووازن بين صوت اللام

(أ)	(ب)
الـقمر	الشّمس
الـمُسلم	السّـلام
الـمُتحدة	الصّـيف
الـوالـد	الزّا ئـر
الـمُعلم	الطـبيب
الـكَريم	الضّـيف

ب- صل كلمة (الشّمس) بالكلمات التي تبدأ بلام شمسية

التـفـاح | الـجَميلة | الشّيخ

العَرب | الشّمس | الزّائرين

الشُّجعان | الخَيمة

المُسلمين | النّخيل | الشّعب

ملاحظات: ---

علاج صعوبة تمييز وإنتاج اللام القمرية واللام الشمسية رسماً وصوتاً	التدريب الثاني	اللام الشمسية ورقة عمل رقم (٦)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أدخل (الـ) إلى اسم الصورة، وصل المناسب بصورة الشمس

ملاحظات: --

اللام الشمسية ورقة عمل رقم (٧)	التدريب الثاني	علاج صعوبة تمييز وإنتاج اللام القمرية واللام الشمسية رسماً وصوتاً

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

١- أضف (الـ) إلى الكلمات التالية، وضع الحركات المناسبة، ثم حلل في المستطيل المقابل:

شَمْسٌ	...... / ...... / ......
زائرينَ	...... / ... / ...... /...... / ...
ضيفٌ	...... / ...... / ......
تلاميذٌ	... / ...... / ...... / ...... / ...

شَيْخٌ	...... / ...... / ......
نشاطٌ	...... / ... / ....../ ...
صَباحٌ	...... / ... / ....../ ...
دَواءٌ	...... / ... / ....../ ...

٢- ركب ثم اكتب الكلمة تحت الصورة المناسبة:

الصّـ/ صا / فِـ / رَ / ةُ	....
الطّـ / طـ / يـ / بُ	....
الصّـ / صقـ / رُ	....
الشّـ / شمـ / ـعـ / ـةُ	....

التّـ / تمـ / سا / حُ	....
الثّـ / ثعْـ/ بـا / نُ	....
الدّ / دَ / جا / جُ	....
الضّـ/ ضفـ/ د / عُ	....

....	....	....	....

....	....	....	....

علاج صعوبة تمييز وإنتاج اللام القمرية واللام الشمسية رسماً وصوتاً	التدريب الثالث	اللام (القمرية/الشمسية) ورقة عمل رقم (٨)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

ادخل (الـ) على اسم الصورة، وضع علامة (√) أمام الصورة المناسبة (الشمس أو القمر)

ملاحظات: --

عـلاج صعوبـة تميـيز وإنتـاج الـلام القمرية واللام الشمسية رسماً وصوتاً	التدريب الثالث	اللام (القمرية/الشمسية) ورقة عمل رقم (٩)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب اسم الصورة ، وادخل إليها (الـ) ، وصل كل منها بالصورة المناسبة:

ملاحظات: -

علاج صعوبة تمييز وإنتاج اللام القمرية واللام الشمسية رسماً وصوتاً	التدريب الثالث	اللام (القمرية/الشمسية) ورقة عمل رقم (١٠)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أ- اقرأ الكلمات، ثم صنف وفق (ا لـ) القمرية أو الشمسية

	قمرية	شمسية
السَّفينةُ	....	....
الصَّاروخُ	....	....
اليومُ	....	....
التِّلميذاتُ	....	....
الحُكامُ	....	....
العَربيُّ	....	....

ب-أدخل (ا لـ) على الكلمات التالية، وضع الحركات المناسبة، واقرأ ثم صنف وفق (الـ) القمرية أو الشمسية

		قمرية	شمسية
شُجعانٌ	....	....	....
بترولٌ	....	....	....
عربٌ	....	....	....
سبعٌ	....	....	....
نعيمٍ	....	....	....
والدٌ	....	....	....

ملاحظات: -

علاج صعوبة تمييز وإنتاج اللام القمرية واللام الشمسية رسماً وصوتاً	التدريب الثالث	اللام (القمرية/الشمسية) ورقة عمل رقم (١١)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

استمع، وضع علامة (√) أمام ☼ أو ◯ حسب صوت اللام المنطوق

١	☼ / ◯	٢	☼ / ◯	٣	☼ / ◯	٤	☼ / ◯
٥	☼ / ◯	٦	☼ / ◯	٧	☼ / ◯	٨	☼ / ◯
٩	☼ / ◯	١٠	☼ / ◯	١١	☼ / ◯	١٢	☼ / ◯

قوائم للمعلم

١	العربية	٢	المتحدة	٣	السباحة	٤	الشيخ
٥	النخيل	٦	المسلم	٧	الجنود	٨	البترول
٩	الصيف	١٠	التحية	١١	الجميلة	١٢	التمارين

علاج صعوبة تمييز وإنتاج اللام القمرية واللام الشمسية رسماً وصوتاً	التدريب الثالث	اللام (القمرية/الشمسية) ورقة عمل رقم (١٢) نموذج بطاقات للمعلم

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

يعرض المعلم بطاقات الصور بواسطة جهاز عرض الشرائح، ويدخل التلميذ (ال) على اسم الصورة ويكتبه تحت الشمسية أو القمرية (على نموذج أمامه)

ملاحظات: -

علاج صعوبة تمييز وإنتاج اللام القمرية واللام الشمسية رسماً وصوتاً	التدريب الثالث	اللام (القمرية/الشمسية) ورقة عمل رقم (١٢)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

شاهد بطاقات الصور، وادخل (الـ) على اسم الصورة، واكتبه تحت الشمسية أو القمرية حسب نوع "اللام"

القمرية	الشمسية
....	....
....	....
....	....
....	....
....	....
....	....
....	....
....	....
....	....
....	....
....	....
....	....

ملاحظات: --- --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج اللام القمرية واللام الشمسية رسماً وصوتاً	التدريب الثالث	اللام (القمرية/الشمسية) ورقة عمل رقم (١٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اقرأ القائمة، واكتب كلمات من عندك

الْقمر		الشّمس	
الْمسجد	....	الشُّكر	....
الْيوم	....	الرَّسم	....
الْعام	....	الصَّياد	....
الْكسل	....	الدَّولة	....
الْعمل	....	السَّباق	....

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج اللام القمرية واللام الشمسية رسماً وصوتاً	التدريب	التقويم

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب الكلمات التي تملى عليك تحت صورة القمر أو الشمس حسب نوع اللام

(القمر)	
١	....
٢	....
٣	....
٤	....
٥	....

(الشمس)	
١	....
٢	....
٣	....
٤	....
٥	....

قائمة للمعلم للإملاء

١ الفصل	٢ الناس	٣ الشجاع	٤ الغزال	٥ الصيف
٦ المزارع	٧ الثمار	٨ الهواء	٩ المدينة	١٠ الطوب

ملاحظات: --

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التاء المفتوحة والتاء المربوطة رسماً	التدريب	ت / ة ـة ورقة عمل رقم (١)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اقرأ .. ولاحظ شكل التاء (ت) (ـة – ة) مع الحركة

١	أَنْتَ
٢	أحسنتَ
٣	عِشْتِ
٤	نموتُ
٥	البيتُ

١	بَطة ُ
٢	حديقة ُ
٣	المكتبة ُ
٤	كرة ُ
٥	وردةٌ

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التاء المفتوحة والتاء المربوطة رسماً	التدريب	ت / ة – ـة ورقة عمل رقم (٢)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكمل الكلمات بالسير بالقلم على نقاط التاء المناسبة:

١	البَنا	ت / ـة	٦	المُتحِدَ	ت / ـة
٢	غُرْفـ	ـة / ت	٧	نامَـ	ـة / ت
٣	زارَ	ت / ـة	٨	تَعَلمَـ	ـة / ت
٤	مَسْرورَ	ـة / ت	٩	أرْجوحَـ	ت / ـة
٥	أنْشَدَ	ت / ـة	١٠	مَرضَـ	ت / ـة

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التاء المفتوحة والتاء المربوطة رسماً	التدريب	ت / ة – ـة ورقة عمل رقم (٣)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أكتب التاء المناسبة (ت) (ـة ، ة) التي ينتهي بها اسم الصورة:

....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التاء المفتوحة والتاء المربوطة رسماً	التدريب	ت / ة – ـة ورقة عمل رقم (٤)

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكمل اسم الصورة بالتاء المناسبة (ت) أو (ـة ، ة):

تو	بَيْضَـ ......
فراشا	صُفَارَ ......
خضراوا	حَقيبَـ ......
بنـ	مقصا ......
ذر	ضُفْدعـ ......

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التاء المفتوحة والتاء المربوطة رسماً	التدريب	ت / ة ـ ة ورقة عمل رقم (٥)- نموذج أمام التلميذ

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

أ- استمع إلى قائمة الكلمات،واكمل الكلمة بالتاء المناسبة(ت) أو (ة ـ ة)

١	الأسر..	٦	الأدوا..
٢	وضعـ..	٧	غاليـ..
٣	الشارقـ..	٨	سمعـ..
٤	واسعـ..	٩	الرياضـ..
٥	ارتفعـ..	١٠	كتبـ..

ب- استمع إلى النص واكمل الكلمات بالتاء المناسبة (ت) أو (ة ـ ة)

أقامـ.. المدرسـ.. حفلا وزعـ.. فيه الجوائز على التلميذا .. المتفوقا.. استلمـ.. عائشـ.. من مديرـ.. المدرسـ.. علبـ.. جميلـ.. هي جائزـ.. التفوق في القراء.. والكتابـ.. ، فرحـ.. عائشـ.. وشكر.. المعلما.. وعاد.. إلى البيـ..



قائمة للمعلم

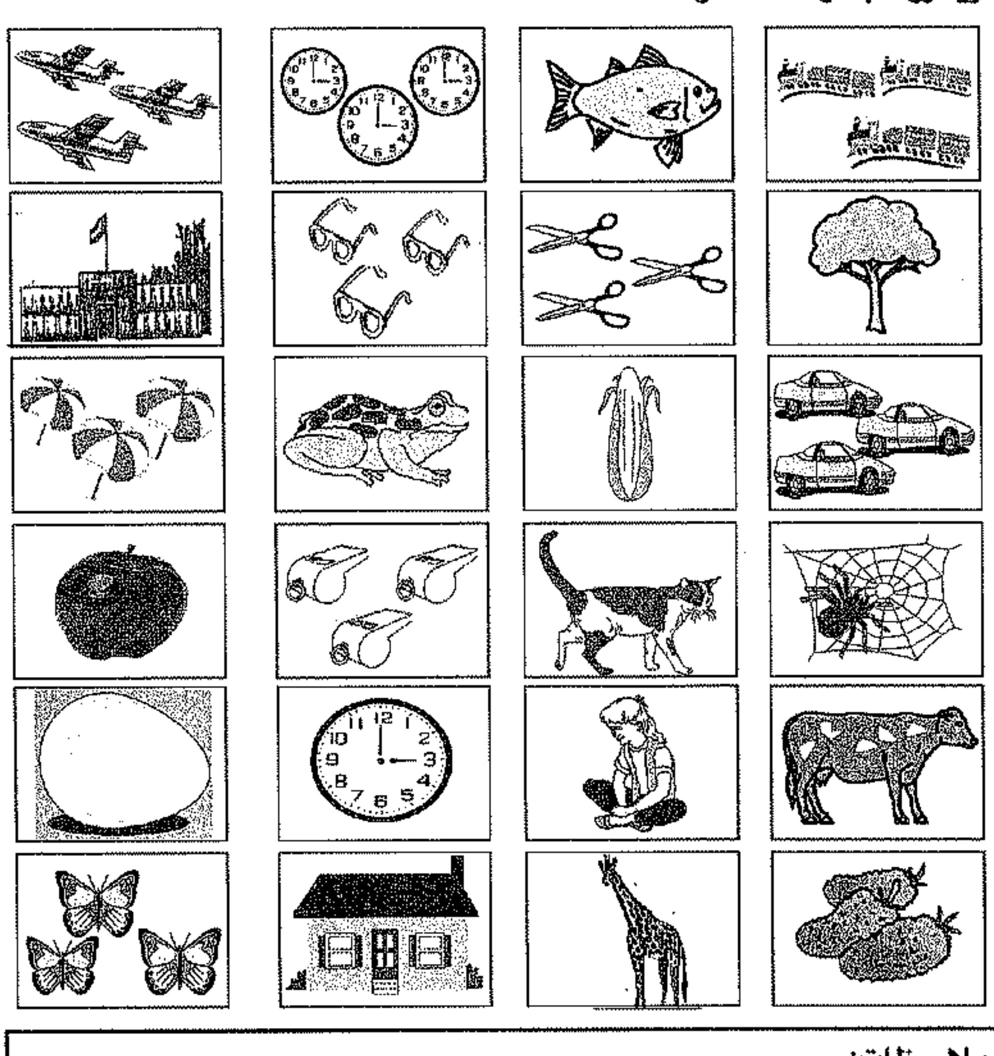
١	الأسرة	٢	وضعت	٣	الشارقة	٤	واسعة	٥	ارتفعت
٦	الأدوات	٧	غالية	٨	سمعت	٩	الرياضة	١٠	كتبت

أقامت المدرسةُ حفلاً وزعت فيه الجوائزَ على التلميذات المتفوقات ، استلمت عائشة من مديرةِ المدرسة علبةً جميلةً ، هي جائزةُ التفـوق في القـراءةِ والكتابـةِ، فرحت عائشة وشكرت المعلماتِ وعادت إلى البيتِ .

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التاء المفتوحة والتاء المربوطة رسماً	مناشط	ت / ة ـ ـة (١) تصنيف بطاقات الصور

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

مجموعتين متطابقتين من الصور، ويقسم المعلم التلاميذ فريقين، ويصنف كل فريق بطاقاته حسب الحرف الذي تنتهي به أسماء الصور(ت) أو(ـة ، ة)، ويعزز المجموعة الفائزة



ملاحظات: -

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التاء المفتوحة والتاء المربوطة رسماً	مناشط	ت / ة – ـة (٢) غلق الكلمات

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

بطاقات كلمات مألوفة (في لوحة الجيوب) ويكمل التلميذ ببطاقة التاء المناسبة

أحْسَنت	وَرْدَة	رَسَمت	أنـتَ	حَديقـةُ
حَقيبةُ	غابَـت	الصَـلاةُ	عِـشتِ	جَديـدة
زارت	غـرفَة	البناتُ	عَربيـة	نمـوتُ
دراجـةُ	سَكَـتَ	مسرورة	تَعَـلمت	القِراءة

ملاحظـات: ---

علاج صعوبة تمييز وإنتاج التاء المفتوحة والتاء المربوطة رسماً		التقويم

التلميذ: .... الصف: .... التاريخ: / / ٢٠٠

اكتب ما يملى عليك من كلمات:

	ت
١	....
٢	....
٣	....
٤	....
٥	....

	ة ، ـة
١	....
٢	....
٣	....
٤	....
٥	....

قائمة للمعلم للإملاء

١	قالـت	٢	سيارة	٣	زارت	٤	بيـوت	٥	فراشة
٦	جديدة	٧	قدمت	٨	واسعة	٩	دولـة	١٠	الصوت

ملاحظـات: --

ملحق رقم ٨

دليل المعلم لتطبيق برنامج علاج صعوبة القراءة والكتابة

أولاً: علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة رسماً

التدريب الأول (ب ، ن) ورقة العمل (١/أ)

١- يعرض المعلم ورقة العمل على اللوح المغناطيسي الأبيض من خلال جهاز عرض الشفافيات، ويطلب من التلاميذ "فرادى" التعرف على حرفي (ب)، (ن) في الدائرة كل على حدة، والنطق مع التكرار.

٢- يمرر المعلم بالقلم ليرسم الحرف على اللوح المغناطيسي، ويزيل ما كتب، ويكرر، ويطلب من بعض التلاميذ "فرادى" أن يكرر المحاولة.

٣- يطلب من التلاميذ التعرف على الكلمات المحيطة بالحرفين والنطق بهما، ومساعدتهم في التعرف والنطق بالكلمات غير المألوفة، ويركز عند النطق على حرف (ب) أو (ن).

٤- يشرح المعلم (بالمناقشة) المطلوب من التلاميذ، بأن يقرأ الكلمة الأولى (بطة) ويشير إلى أنها تبدأ بحرف (ب) ويرسم خطاً يوصل بينها وبين الحرف (ب)، ويكرر مع التمرير على حرف (ب) في الكلمة، ثم التمرير على حرف (ب) في الدائرة.

٥- يوزع المعلم أوراق العمل ويطلب من التلاميذ محاكاته في التوصيل بين كلمة "بطة" وحرف (ب)، ويكرر الشرح بمثال آخر مستخدما كلمة "لون" وحرف (ن).

٦- يطلب المعلم من أحد التلاميذ التعرف على كلمة "صحب" والنطق بها مع التصحيح، ويناقش إلى أن يتعرف التلاميذ على أنها تشتمل على حرف (ب) ويطلب التوصيل بالحرف (ب) في الدائرة.

٧- يشير المعلم إلى الكلمة التالية وينطق بها أحد التلاميذ، ويطلب من التلاميذ التوصيل بالحرف المناسب ويوالي أعمال التلاميذ ويعزز الاستجابات الصحيحة، ويعيد الخطوة رقم (٤) إذا لاحظ أن هناك أخطاء عند بعض التلاميذ.

٨- يستمر المعلم في تعيين الكلمة المستهدفة في كل مرة، وينفذ التلاميذ حتى انتهاء التدريب.

٩- يكلف المعلم التلاميذ "فرادى" بالتوصيل على اللوح المغناطيسي تحت إشرافه وتوجيهه، ويصحح التلاميذ استجاباتهم "الخطأ" على أوراق العمل باستخدام القلم الرصاص والممحاة، ويوضح في كل مرة كيف تم اختيار الحرف المناسب للتوصيل، مع توضيح الفروق بين الحرفين (ب،ن) من حيث الشكل.

١٠- يغلق المعلم جهاز عرض الشفافيات، فيظهر على اللوح المغناطيسي الحرفين (ب،ن) في الدائرة وخطوط التوصيل.

١١- مناشط: يوزع المعلم بطاقات الكلمات التي يتضمنها التدريب، ويطلب من كل تلميذ أن يثبت البطاقة أمام أحد الخطوط التي تربطها بالحرف المناسب.

ورقة العمل رقم (٢)

١- يعرض المعلم ورقة العمل على اللوح المغناطيسي من خلال جهاز عرض الشفافيات مظهرا القائمة التي على اليمين "فقط" ويشير إلى الحقل الأول الذي يضم حرفي (ب،ن)، ويطلب من التلاميذ "فرادى" التعرف على الحرف والنطق به بحركته، مذكرا بخصائص كل حرف منهما.

٢- يوضح المعلم للتلاميذ بأن الحقل الثاني يتضمن قائمة من الكلمات ولكنها ناقصة حرف في البداية، والمطلوب أن نختار أحد الحرفين (ب) أو (ن) حتى تكمل الكلمة ويكون لها معنى، ويعطى مثالاً: فيدخل حرف (ن) وينطق "نلع" ويسأل هل لها معنى؟ ويتلقى إجابة التلاميذ، ويكرر مع حرف (ب) وينطق "بلع" ويسأل هل لها معنى؟ ويمثل حسيا ويتلقى الاستجابة ثم يكتب الكلمة كاملة على اللوح المغناطيسي في المستطيل المقابل.

٣- يوزع المعلم أوراق العمل على التلاميذ، ثم يكرر ما جاء في الخطوة (٢) ويحاكى التلاميذ المعلم، ثم يكرر مع الكلمة الثانية دون أن يكتبها على اللوح المغناطيسي، ويطلب من التلاميذ محاولة تنفيذ باقي كلمات القائمة.

٤- عند انتهاء التلاميذ من أدائهم، يطلب منهم "فرادى" تكوين الكلمات وكتابتها على اللوح المغناطيسي ويعزز الاستجابة الصحيحة، ويناقش عند وجود أخطاء حتى يقودهم إلى الاستجابة الصحيحة، ويصحح التلاميذ في أوراق العمل أمامهم.

٥- يشير المعلم إلى كلمات القائمة دون ترتيب ويطلب من التلاميذ "فرادى" القراءة.

٦- يعرض المعلم الجزء الثاني من التدريب (القائمة التي على اليسار) ويتبع نفس الخطوات من (١-٥) عاليه.

ورقة العمل رقم (٣)

١- يعرض المعلم ورقة العمل على اللوح المغناطيسي - من خلال جهاز عرض الشفافيات - ويطلب من التلاميذ التعرف على الصور والنطق بأسمائها، ويكرر المعلم النطق مبرزا صوت (ب) أو (ن).

٢- يطلب المعلم من التلاميذ "فرادى" النطق بأسماء الصور التي تتضمن حرف (ب)، ويكرر مع الصور التي تتضمن (ن).

٣- يوزع المعلم أوراق العمل على التلاميذ، ويبين لهم - على اللوح المغناطيسي - أن أمام

كل صورة كلمتين واحدة منهن "فقط" تدل على الاسم الصحيح للصورة، وعليه أن يضع عليها دائرة.

٤- يعطي المعلم مثلا بالصورة الأولى "بقرة"، ويناقش لماذا إحداهما صحيحة والأخرى خطأ مركزا على (ب،ن) من حيث الشكل. ويضع دائرة حول الكلمة الصحيحة ويحاكيه التلاميذ، (يمكن أن يعطي مثلا آخر إذا تطلب الأمر ذلك).

٥- يطلب المعلم من التلاميذ الاستمرار في التنفيذ ويوالى أعمالهم حتى الانتهاء من التدريب.

٦- يطلب المعلم من التلاميذ "فرادى" تسجيل استجاباتهم على اللوح المغناطيسي بتوجيه ومساندة من المعلم، ويصحح التلاميذ في أوراق العمل.

ورقة العمل رقم (٤)

١- اعرض ورقة العمل على اللوح المغناطيسي - من خلال جهاز عرض الشفافيات - ثم أطلب من التلاميذ "فرادى" التعرف على الصور ونطق اسماءها، وكرر النطق مع اظهار حرف (ب) أو (ن) في اسم الصورة.

٢- وضح أن أسفل كل صورة(٣) مربعات، وأن المطلوب منهم كتابة حرف (ب)، أو (ن) في أحد هذه المربعات حسب موقعه في الكلمة (أول - وسط - آخر الكلمة).

٣- وزع أوراق العمل، واطلب من تلميذ أن ينطق اسم الصورة الأولى (كرر) مظهرا صوت حرف (ب) وناقش موقع حرف الباء إلى أن تتوصل إلى الاستجابة الصحيحة، واكتب حرف (ب) في المربع الأول ويحاكى التلاميذ في أوراق العمل أمامهم.
يمكن أن تضرب مثلا بحرف (ن) في صورة (رمان).

٤- اغلق الجهاز واطلب من التلاميذ تنفيذ باقي التدريب وموالاة أدائهم حتى الانتهاء.

٥- شغل الجهاز، واطلب من التلاميذ "فرادى" النطق بأسماء الصور، وناقش حتى يسجل التلميذ الحرف الصحيح في المربع المناسب حسب موقعه في اسم الصورة، ويصحح التلاميذ استجاباتهم على ورقة العمل.

ورقة العمل رقم (٥)

يمكن اتباع الخطوات الواردة في ورقة العمل رقم (٤) السابقة مع مراعاة أن المطلوب هو إكمال اسم الصورة بالحرف المناسب (ب) أو (ن).

ورقة العمل رقم (٦/أ) (بصرى/سمعى)

"افصل قوائم المعلم الموجودة أسفل ورقة العمل"

١- اعرض من خلال جهاز عرض الشفافيات الجزء (٦/ أ) من ورقة العمل رقم (٦)، وبين للتلاميذ انك سوف تعرض عليهم بطاقات عليها حرف (بَ، نْ) معا (اعرض

احدى البطاقات) وانك سوف تنطق باحد الحرفين "فقط" وعليهم كتابة الحـرف المنطـوق بحركته داخل المستطيل.

٢- يوزع المعلم أوراق العمل على التلاميذ، ويعرض البطاقة رقم (١) بَ: نَ وينطق بأحد الحرفين بحركته، ويسأل التلاميذ "فرادى" بأن يحددوا على البطاقة الحرف المنطوق.

٣- يختار المعلم بطاقة أخرى "عشوائياً" ويبين للتلاميذ أنه سوف يعرضها بسـرعة (لمدة ٣ ثـوان) وعليهم تحديد الحرف المنطوق. (ويمكن أن يكرر إلى أن يستوعب التلاميذ المهمة المطلوبة).

٤- ينبه المعلم التلاميذ بأنه سوف يبدأ التدريب وأنـه سـوف يعـرض البطاقـة الأولى مـن خلال جهاز عرض الشرائح – باللمح السريع – وعليهم كتابة الحرف الـذي ينطـق بـه من بين الحرفين المعروضين في المستطيل الأول .. وهكذا حتى نهاية التدريب.

٥- يعيد المعلم عرض بطاقات الحـروف المزدوجـة – مـن خـلال جـهاز عـرض الشـرائح – ويستمع التلاميذ في نفس الوقت إلى صوت أحد الحرفين من "مسجل" ويطلب من التلاميـذ "فرادى" كتابة الحرف المستهدف داخل المستطيل على اللوح المغناطيسي مع توجيه ومساندة المعلم لهم، ويصحح باقي التلاميذ الأخطاء في أوراق العمل (إن وجدت).

ملاحظة: "يتحكم المعلم في تشغيل جهاز عرض الشرائح والمسجل حتى ينتهي التلاميـذ من الاستجابة".

٦- يوقف المعلم جهاز عرض الشفافيات لتظهر الحروف مكتوبة على اللوح المغناطيســي، ويطلب من التلاميذ "فرادى" النطق بها.

ورقة العمل (٦/ب)

يمكن للمعلم الأخذ بالمنحى الرئيسي في خطوات التدريب (٦/أ) السابقة مع مراعاة: أن المطلوب هنا أن يستمع "فقـط" إلى الكلمـة وعليـه أن يكتـب حـرف (ب) أو (ن) الذي تشتمل عليه الكلمة.

ورقة العمل رقم (٦/ج)

١- يعرض المعلم ورقة العمل على اللوح المغناطيسي- من خلال جهاز عرض الشفافيات – ويطلب من التلاميذ التعرف على الحروف في المربعات والنطـق بـها حسـب الحركـة "جميعها مفتوحة عدا حرف (ل) في آخر الخط الأفقي الثاني (كلمة ٣)".

٢- وضح أن هناك مربعات لا يوجد بها حروف وإذا وضعنـا في كـل مربـع (ب) أو (ن) فإننا نكون كلمة لها معنى، ثم أعطي الفرصة للتلاميـذ للوصـول إلى الحـل مـن خـلال أوراق العمل أمامهم.

٣- أطلب من التلاميذ المساهمة "فرادى"في حل التدريب علـى اللـوح المغناطيسـي وينطق بالكلمة بعد مزج (تركيب) أصوات حروفها حتى الانتهاء. من إكمال المربعات.

٤- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمات حسب أرقامها (١،٢،٣،٤) في المستطيلات على الجانب الأيسر في أوراق العمل، ثم يصحح التلاميذ بقيادة المعلم على اللوح المغناطيسي.

مناشط (ب ، ن) - لعبة تطابق الكلمات

١- يبين المعلم للتلاميذ بأن لديه مجموعة من بطاقات الكلمات المزدوجـة بعضـها متطـابق تمامًا (يظهر إحداها)، وبعضها غير متطابق (يظهر احداها ويبين الفرق).

٢- يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعتين ويعطي كل مجموعة نفس مجموعـة البطاقـات (دون ترتيب) وعلى كـل مجموعـة أن تتعـرف علـى البطاقـات المتطابقة وتصنفـها في لوحـة الجيوب - خلال دقيقتين.

٣- تتبادل المجموعات المواقع وتصحح كل مجموعة للأخرى- وتعزز المجموعة الفائزة.

مناشط (ب ، ن) - لعبة العرض الخاطف

١- يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقتين إحداهما تحمل حرف (ب) والأخرى حرف (ن)، ويبين لهم بأنه سوف يعرض عليهم كلمات تشتمل علـى حـرف (ب) أو (ن) وعليـهم رفع بطاقة الحرف الموجود في الكلمة (ب) أو (ن).

٢- يعرض المعلم البطاقة الأولى "ذهب" ويسأل هل يوجد في هذه الكلمة حـرف (ن)؟ هـل يوجد حرف (ب)؟ إذن ما هي البطاقة التي ترفعها (ب) أم (ن).

٣- يعرض المعلم بطاقات الكلمات (٢٠ بطاقة) بواسطة جهاز عرض الشرائح - بـاللمح السريع - لمدة (٢ ثانية) لكل بطاقة دون نطق الكلمة ويرفع التلاميذ الحـرف المناسـب، ويصحح استجابات بعض التلاميذ.

"يتبع المعلم الخطوات الواردة في أوراق عمـل التدريـب الأول (ب،ن) عنـد تنفيـذ أوراق عمل التدريبات من الثاني حتى العاشر الخاصة بعلاج صعوبـة تميـز وإنتـاج الحروف المتشابهة رسمـا وهـي: (ت،يـ) - (ح،خ)- (خ،ج) - (ع،غ) - (ف،ق) - (ص،ض) - (ر،ز) - (د،ذ) - (ط،ظ)."

ثانيا: علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتا

التدريب الأول (س،ص)

ورقة العمل رقم (١)

١- يعرض المعلم قائمة الكلمات (أ) فقط من خلال جهاز عرض الشـفافيات، ويشـير إلى أن القائمة تضم كلمات على اليمين تبدأ بحرف (س) وامامها كلمات مشابهة لها ولكن

تبدأ بحرف (ص).

٢- يخفي المعلم الكلمات التي تبدأ بحرف (ص) ويظهر فقط الكلمات التي تبدأ بحرف (س) التي على اليمين ويدعو التلاميذ إلى القراءة "زمراً" كلمة بعد كلمة، ويكرر مظهرا صوت حرف "السين" في بداية الكلمة.

٣- يظهر المعلم قائمة الكلمات التي تبدأ بحرف (ص) مع استمرار إظهار كلمات حرف (س) ويدعو التلاميذ إلى القراءة "زمراً" ويكرر مظهرا صوت حرف (ص).

٤- يبدأ المعلم في قراءة الكلمتين المتقابلتين أمام رقم (١) مظهرا صوت س،ص مع فاصل ثانية واحدة بين الكلمة والأخرى.

٥- يدعو التلاميذ "فرادى" للموازنة بين كلمات القائمة ويكرر المعلم ويصحح النطق مظهرا صوت س،ص مع الإشارة إليهما – وذلك لتوليد الإحساس بالفرق بين الصوتين.

٦- يكرر المعلم الخطوات السابقة من (١-٥) مع القائمة (ب) مركزا على صوت الحرف في آخر الكلمة.

ورقة العمل رقم (٢)

يتبع المعلم الخطوات من (١-١١) الواردة في خطوات تطبيق ورقة العمل رقم (١/أ) ضمن التدريب على التمييز بين حرف (ب،ن) مع مراعاة الآتى:

- التركيز على أصوات س،ص.
- أن النشاط هنا يعتمد على الصور وأسمائها.

ورقة العمل رقم (٣)

١- يعرض المعلم ورقة العمل على اللوح المغناطيسي – من خلال جهاز عرض الشفافيات – ويطلب من التلاميذ التعرف على الصور والنطق باسمائها، ويكرر المعلم النطق مظهرا صوت (س) أو (ص) الذي تبدأ به اسم الصورة.

٢- يطلب المعلم من التلاميذ "فرادى" النطق بأسماء الصور التي تبدأ بحرف (س)، ويكرر مع الصور التي تتضمن (ص).

٣- يوزع المعلم أوراق العمل على التلاميذ، ويوضح لهم – على اللوح المغناطيسي – أن أمام كل صورة يوجد حرفي (س،ص)، وعليهم التمرير بالقلم الرصاص على نقاط الحرف الذي تبدأ به اسم الصورة.

٤- يطلب المعلم من تلميذ نطق اسم الصورة الأولى "سمكة" ويستخلص من التلميذ أنها تبدأ بحرف السين ويطلب منه تتبع نقاط حرف السين لإنتاج الحرف كتابة.

(ممكن أن يعطي المعلم مثالا آخر باختيار إحدى الصور المناسبة).

٥- يعطي المعلم الفرصة لينفذ التلاميذ باقي التدريب ويوالى أعمالهم حتى انتهاء ورقة العمل.

٦- يطلب المعلم من التلاميذ "فرادى" تسجيل استجاباتهم على اللوح المغناطيسي ويصحح التلاميذ الأخطاء.

ورقة العمل رقم (٤)

يمكن اتباع الخطوات الواردة في ورقة العمل (٣) السابقة مع مراعاة أن المطلوب هو كتابة الحرف الذي يبدأ به اسم الصورة بحركته.

ورقة العمل رقم (٥)

يمكن اتباع الخطوات الواردة في تطبيق ورقة العمل رقم (٤) ضمن التدريب على التمييز بين حرفي (ب،ن).

ورقة العمل رقم (٦)

ملاحظة: افصل قائمة المعلم الموجودة أسفل ورقة العمل.

١- اعرض ورقة العمل على اللوح المغناطيسي - من خلال جهاز عرض الشفافيات - ووضح أن هناك حرفاً ناقصاً في كل كلمة.

٢- يشير المعلم إلى الكلمة الأولى وينبه التلاميذ بأنه سوف ينطق بالكلمة كاملة، وينطق المعلم كلمة "سهلاً" ويكرر: ويسأل ما هو الحرف الناقص في الكلمة المنطوقة؟ من يكمل الكلمة على اللوح المغناطيسي؟

٣- يوزع المعلم أوراق العمل وينطق كلمات القائمة، كل كلمة مرتين وبين كل مرة ثانية واحدة، وبين كل كلمتين (٣ ثوان)، ويكمل التلاميذ الكلمات بالحرف المستهدف بحركته، حتى انتهاء التدريب في ورقة العمل.

٤- يستعين المعلم بالتلاميذ في تنفيذ التدريب على اللوح المغناطيسي، بأن ينطق كلمات القائمة ويكمل التلاميذ "فرادى" الكلمات مع النطق - ويصحح من أخطأ من التلاميذ.

ورقة العمل رقم (٧)

ملاحظة: افصل قائمة المعلم"

١- اعرض ورقة العمل على اللوح المغناطيسي - من خلال جهاز عرض الشفافيات - وهى تشتمل على (١٠)صورة مزدوجة. أطلب من التلاميذ التعرف على الصور والنطق باسمائها وكرر مظهرا صوت (س) أو (ص).

٢-أشر إلى صورة "سيارة" وانطق مكررا نطق حرف (س) مفتوحا، ثم أشر إلى صورة "صياد" وانطق مكررا صوت حرف (ص) مفتوحا، واطلب من التلاميذ محاكاتك في كل مرة،

وتوصل معهم إلى أن يميزوا صوت الحرفين.

٣-وزع أوراق العمل على التلاميذ، وأشر إلى الصورة المزدوجة رقـم (١)، وانطـق بـالحرف رقم (١) في قائمة المعلم (سَ)، وأسال التلاميذ: أي الصورتين يبدأ اسمها بـ(سَ) وعندما يتلقى الاستجابة الصحيحة يضع (✓) داخل مربع الصورة التي يبدأ اسمها بـ(سَ)

٤- أطلب من التلاميذ الانتباه ووضح لهم بأنك سوف تنطق بصوت الحرف وعليـهم وضـع علامة (✓) داخل مربع الصورة التي يبدأ اسمها بنفس الصوت،وعليك موالاة أعمـالهم حتى انتهاء التدريب. (نطق أصوات الحروف يكون متسلسلا وفق قائمة المعلم ويمكـن أن تشير إلى النموذج المعروض على اللوح المغناطيسي حتى يلتزم التلاميذ بسير التدريب).

٥- أطلب من التلاميذ "فرادى" الاستماع وتسجيل استجاباتهم على اللوح المغناطيسـي مـع التوجيه والمساندة ويصحح التلاميذ على النموذج أمامهم.

ورقة عمل رقم (٨)

١- يعـرض المعلـم ورقـة العمـل علـى اللـوح المغناطيسـي- مـن خـلال جـهاز عـرض الشفافيات، ووضح لهم أن كل كلمتين متقابلتين متقاربتين في الشكل ولكن يختلفـان في الصوت وشكل الحرف الأول.

٢- انطق الكلمة الأولى "سعيد" ثم "صعيد" بفاصل ثانية واحـدة "وكـرر" مشـيرا إلى الحـرف في بداية الكلمة مظهرا صوته للإحساس بالفرق بين الصوتـين، ثـم أطلـب مـن التلاميـذ "فرادى" محاولة قراءة باقي كلمات القائمة مع الموازنة.

٣- وزع أوراق العمل على التلاميذ، وأشر إلى الكلمتين أمـام الرقـم (١) - علـى اللـوح المغناطيسي - ووضح بأنك سوف تنطق بإحدى الكلمتـين وعليـهم وضـع خـط تحـت الكلمة التي ينطق بها.

٤- أطلب من أحد التلاميذ أن يخرج أمام اللوح المغناطيسي، وانطق بكلمـة "سـعيد" وعلـى التلميذ أن يضع خطأ تحت الكلمة المنطوقة (يوجه المعلم ويكرر حتى يصل التلميـذ إلى الاستجابة الصحيحة).

٥- أطلب من التلاميذ الانتباه، وانطق بكلمات القائمة وفق التسلسـل والإشـارة إلى رقـم الكلمة على اللوح المغناطيسي في كل مرة وعلـى التلاميـذ وضـع الخـط تحـت الكلمـة المنطوقة حتى انتهاء القائمة.

٦- أطلب من التلاميذ "فرادى" الاستماع مرة أخرى ووضـع خـط تحـت إحـدى الكلمتـين والتي تتطابق مع الكلمة التي ينطق بـها المعلـم، ويصحـح التلاميـذ الأخطـاء في ورقـة العمل أمامهم.

ورقة عمل رقم (٩/أ)

١- اعرض كلمة "دَرَسَ" من خلال جهاز عرض الشرائح، واطلب من أحد التلاميذ النطق بها وكرر موضحا أصوات حروف الكلمة، اغلق الجهاز واطلب من التلميذ أن يعيد نطق الكلمة من الذاكرة ثم أطلب منه أن يحللها إلى عناصرها الصوتية" شفويا (دَ/ رَ/ سَ) بفاصل ثانية واحدة بين كل حرف (أطلب من تلميذ آخر أن يكرر التحليل شفويا).

٢- اعرض الكلمة الثانية (حسن) واتبع ما جاء في الخطوة (١).

٣- وزع أوراق العمل رقم (٩/أ) - نموذج أمام التلميذ - ووضح بأنك سوف تقوم بعرض الكلمات - مرة أخرى - بسرعة وعليهم الانتباه وكتابة الكلمات بالترتيب في الجدول على النموذج أمامهم.

٤- يعرض المعلم الكلمة الأولى "درس" ومن خلال جهاز عرض الشرائح- لمدة ٣ ثوان مع النطق ويكتب التلاميذ الكلمة المعروضة، مع إعطاء الفرصة المناسبة لتسجيل استجاباتهم ويكرر حتى انتهاء كلمات القائمة.

٥- يعرض المعلم ورقة العمل رقم (٩/أ) على اللوح المغناطيسي- من خلال جهاز عرض الشفافيات - ويقوم بإعادة عرض الكلمات - من خلال جهاز عرض الشرائح - دون نطق ويطلب من التلاميذ "فرادى" كتابة الكلمة في الجدول على اللوح المغناطيسي، ويصحح من أخطأ من التلاميذ في "خانة" التصحيح على النموذج أمامه.

ورقة العمل رقم ٩/ب

١- يعرض المعلم حروف الكلمة الأولى (سَـ/ جَـ/ دَ) على شريحة - من خلال جهاز عرض الشرائح - ويطلب من أحد التلاميذ أن ينطق بصوت كل حرف على حدة، ثم يكرر بصورة أسرع لمزج أصواتها لتكوين الكلمة.

٢- ينبه المعلم التلاميذ بأنه سوف يعرض عليهم (٣) حروف بسرعة (لمدة ٣ ثوان) وعليهم تركيب (مزج) أصواتها والنطق بالكلمة في صورتها الكلية، ويستمر في العرض ويركب التلاميذ حتى انتهاء التدريب.

٣- وزع أوراق العمل - نموذج أمام التلميذ- واعرض حروف الكلمة الأولى. من خلال جهاز عرض الشرائح - لمدة (٣) ثوان، ويكتب التلاميذ الكلمة بصورتها الكلية على النموذج أمامهم.

٤- يكرر المعلم الخطوة رقم (٥) الواردة في ورقة العمل (٩/أ) السابقة.

يكرر المعلم هذه الخطوات في أوراق العمل المماثلة ضمن تدريبات علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتا.

ثالثاً: علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً

التدريب الأول

ورقة العمل رقم (١)

١- يعرض المعلم قائمة الكلمات من خلال جهاز عرض الشفافيات، ويطلب من التلاميذ "فرادى" قراءة الكلمة، ثم قراءة الكلمة التي تقابلها، ويكرر المعلم النطق مظهرا صوت الحرف الأول بحركته القصيرة ونفس الحرف في الكلمة المقابلة بالحركة الطويلة ويشير إلى الحرف مفتوحا، والحرف ممدودا عند النطق في كل مرة.
(يشير إلى أنه تم تغيير ما يلزم من حركات في الكلمة لاستقامة النطق والمعنى).

٢- يوضح المعلم من خلال المناقشة خصائص الحرف بحركته القصيرة والحرف بحركته الطويلة من حيث الشكل، ومن حيث الصوت، أثناء نطق التلاميذ للكلمات حتى انتهاء القائمة.

٣- يشير المعلم إلى إحدى الكلمات - دون ترتيب - ويطلب من تلميذ نطق الكلمة ثم نطق الحرف المستهدف بحركته القصيرة، ومن آخر نطق الكلمة المقابلة لها ثم نطق الحرف المستهدف ممدودا وهكذا مع باقي كلمات القائمة.

٤- يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، وتأتي المجموعة الأولى بكلمات ثلاثية، وتنطق المجموعة الثانية نفس الكلمة الحرف الأول فيها ممدودا (يمكن أن تتبادل المجموعتين الأدوار إذا تطلب الأمر ذلك).

ورقة العمل رقم (٢)

١- يعرض المعلم القائمة من خلال جهاز عرض الشفافيات ويطلب من التلاميذ "فرادى" قراءة كلمات القائمة ثم تعيين الحرف الممدود والنطق به (ويصحح المعلم).

٢- يشير المعلم إلى الكلمات - دون ترتيب - ويطلب من التلاميذ (فرادى) نطق الحرف الممدود فقط.

٣- يوزع المعلم أوراق العمل على التلاميذ، ويطلب من تلميذ أن ينطق الكلمة الأولى "راشد" ثم النطق بالحرف الممدود فيها "را" ومن ثم كتابته في المستطيل أمام الكلمة على اللوح المغناطيسي.

٤- يوضح للتلاميذ بأن المطلوب منهم كتابة الحرف الممدود فقط - في المستطيل - أمام كل كلمة ويوالي أعمال التلاميذ حتى انتهاء التدريب.

٥- يضع جهاز الشفافيات على وضع التشغيل ويطلب من التلاميذ "فرادى" إنتاج الحرف

الممدود كتابة أمام كل كلمة مع النطق.

٦- اغلق جهاز عرض الشفافيات فتظهر الحروف الممدودة مكتوبة على اللوح المغناطيسي، أطلب من التلاميذ "فرادى" التعرف والنطق.

ورقة العمل رقم (٣)

١- يعرض المعلم القائمة رقم (١) على اللوح المغناطيسي – من خلال جهاز عرض الشفافيات – ويطلب من التلاميذ "فرادى" القراءة.

٢- يطلب المعلم من أحد التلاميذ الخروج أمام اللوح المغناطيسي ويشير إلى الكلمة الأولى "سمع" ويطلب من التلميذ النطق بها، ثم نطق الحرف الأول فقط (س)، ثم يطلب منه أن ينطق به ممدودا بالألف (سا) ثم إنتاجه كتابة واستكمال الكلمة في المستطيل المقابل للكلمة مع النطق (وتغيير ما يلزم من الحركات).

(يمكن للمعلم أن يكرر بمثال آخر إذا تطلب الأمر).

٣- وزع أوراق العمل على التلاميذ، ثم أشر إلى الكلمة الأولى واطلب من التلميذ نطق الكلمة الأولى "سمع" وآخر ينطق "سامع" واطلب من الجميع كتابة الكلمة المقابلة، ثم كرر مع الكلمة الثانية شفويا واطلب من الجميع الكتابة، ثم ينطق تلميذ بالكلمة الثالثة ويكتبها التلاميذ مع مد الحرف الأول بالألف، ثم اغلق الجهاز واطلب منهم تنفيذ باقي التدريب على النماذج أمامهم وموالاة أعمالهم.

٤- ضع جهاز عرض الشفافيات على وضع التشغيل واطلب من التلاميذ "فرادى" نطق الكلمة ثم نطقها مرة أخرى مع مد الحرف الأول بالألف ثم كتابتها في المستطيل المقابل ويصحح باقي التلاميذ.

٥- اغلق جهاز عرض الشفافيات لتظهر قائمة الكلمات التي بها الحرف الأول ممدودا بالألف واطلب من التلاميذ "فرادى" قراءة الكلمات والنطق بها نطقا صحيحا.

٦- كرر الخطوات السابقة من (١-٥) على القائمة (٢) في نفس ورقة العمل، مع مراعاة أن المطلوب هو تحويل الحرف الممدود في أول الكلمة إلى حرف بحركة قصيرة.

ورقة العمل رقم (٤)

١- يعرض المعلم ورقة العمل على اللوح المغناطيسي – من خلال جهاز عرض الشفافيات – ويطلب من التلاميذ التعرف على الصور والنطق بأسمائها، ويكرر المعلم النطق مظهرا صوت الحرف الممدود بالألف في اسم الصورة.

٢- يشير المعلم إلى صورة (باب) ويطلب من أحد التلاميذ النطق باسم الصورة، ويقود التلميذ لينطق بالحرف الممدود بالألف في اسم الصورة (با) مظهرا الطول المناسب

لحركة المد ثم يطلب من التلميذ كتابة الحرف الممدود بالألف تحت اسم الصورة على اللوح المغناطيسي (كرر مع صورة أخرى يأتي الحرف الممدود فيها في وسط اسم الصورة).

٣- وزع أوراق العمل على التلاميذ ثم أشر إلى الصورة الأولى (باب) والنطق ثم كتابة الحرف الممدود بالألف على النموذج أمامهم، ثم أشر إلى الصورة الثانية وينطق التلاميذ "زمراً" اسم الصورة، وينتج التلاميذ كتابة الحرف الممدود بالألف في اسم الصورة على النموذج أمامهم. ثم اغلق الجهاز واطلب من التلاميذ الاستمرار في استكمال التدريب مع موالاة أعمالهم.

٤- شغل جهاز عرض الشفافيات واطلب من التلاميذ "فرادى" كتابة الحرف الممدود بالألف في اسم الصورة على اللوح المغناطيسي مع التوجيه حتى يمكنهم الوصول إلى الاستجابة الصحيحة.

٥- اغلق الجهاز فتظهر الحروف الممدودة بالألف "فقط" على اللوح المغناطيسي، ثم أطلب من التلاميذ نطق هذه الحروف وإنتاج أصواتها.

ورقة العمل رقم (٥)

اتبع الخطوات الواردة في ورقة العمل رقم (٦) ضمن تدريبات علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف المتشابهة صوتا (س،ص) – مع ملاحظة أن المطلوب هو استكمال (غلق) الكلمة بالحرف الممدود بالألف.

ورقة العمل رقم (١/٦)

١- يعرض المعلم الجزء رقم (١) من ورقة العمل على اللوح المغناطيسي – من خلال جهاز عرض الشفافيات– ويدعو التلاميذ "زمراً" إلى قراءة كلمات القائمة.

٢- يطلب المعلم من التلاميذ "فرادى" قراءة الكلمات، ويكرر المعلم نطق الكلمة مظهرا عناصرها الصوتية بفاصل "ثانية واحدة" بين كل صوت من أصوات الكلمة "تحليل شفوي" ويحاكي التلميذ، ويكرر التلاميذ "زمراً".

٣- يطلب المعلم من التلميذ أن ينتج عناصر الكلمة "تحليلها إلى حروف ومقاطع" كتابة على اللوح المغناطيسي في الحقول أمام الكلمة ثم النطق.

٤- يوزع المعلم أوراق العمل ويطلب تحليل الكلمة الأولى على النموذج أمامهم، ويكرر المعلم مع الكلمة الثانية، ثم يغلق جهاز عرض الشفافيات ويطلب من التلاميذ استكمال التدريب ويوالي أعمالهم بالتوجيه والمساندة حتى انتهاء التدريب.

٥- يشغل المعلم جهاز عرض الشفافيات، ويطلب من التلاميذ "فرادى" تحليل الكلمات

وعلى اللوح المغناطيسي – مع توجيههم إلى الاستجابات الصحيحة.

٦- يغلق المعلم جهاز عرض الشفافيات لتظهر الحروف والمقاطع المكونة لكل كلمة، ويطلب من التلاميذ "فرادى" النطق وتوليف الأصوات لتكوين الكلمة الأصلية بصورتها الكلية "شفويا".

ورقة العمل رقم (٦/٢)

١- يعرض المعلم الجزء رقم (٢) من ورقة العمل على اللوح المغناطيسي – من خلال جهاز عرض الشفافيات – وينطق المعلم بعناصر الكلمة الأولى (خـ/ يا/ ر) بفاصل ثانية واحدة بين كل حرف ومقطع، ثم يولف لنطق الكلمة بصورتها الكلية "خيار" ويطلب من بعض التلاميذ "فرادى" محاكاته.

٢- يطلب المعلم من أحد التلاميذ "المحاكاة" مع كلمة أخرى باتباع محتوى الخطوة (١) وكتابة الكلمة بصورتها الكلية – على السطر – في المستطيل المقابل.

٣- يوزع المعلم ورقة العمل، ويشير إلى الكلمة الأولى وينطق التلاميذ عناصرها ينتج المعلم الكلمة كتابة في المستطيل المقابل مع النطق ويحاكيه التلاميذ، ثم يشير إلى الكلمة الثانية وينطق التلاميذ عناصر الكلمة ثم النطق بها بعد توليف أصواتها ثم كتابتها في المستطيل المقابل.

٤- يغلق المعلم جهاز عرض الشفافيات ويطلب من التلاميذ محاولة استكمال التدريب ويوالي أعمالهم مع التوجيه والتصحيح.

٥- يشغل المعلم جهاز عرض الشفافيات ويدعو التلاميذ "فرادى" إلى تسجيل استجاباتهم الصحيحة نطقا ثم كتابة على اللوح المغناطيسي (تحت إشراف وتوجيه المعلم).

٦- يغلق المعلم جهاز عرض الشفافيات لتظهر الكلمات – التي كتبها التلاميذ – بصورتها الكلية ويدعو التلاميذ "فرادى" إلى قراءة الكلمات (بالإشارة إلى الكلمات دون ترتيب).

٧- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمات التي تم تكوينها تحت الصورة المناسبة الموجودة في الجزء الأخير من ورقة العمل وموالاة استجاباتهم مع التصحيح.

مناشط: (١) الشريط المتحرك

١- يعد المعلم قطعة من الورق المقوى – مقاس "A٤" بها فتحتان:

الأولى: على اليمين تسمح بتثبيت الشريحة الشفافة للحرف الممدود.

الثانية: على اليسار امام "الحرف الممدود" تسمح بالتحريك الرأسي للشريحة الطولية الشفافة التي تحمل الحروف المستهدفة – في مربعات بنفس حجم الفتحة – كما هو موضح في ورقة العمل.

٢- يعرض المعلم محتوى المنشط على جهاز عرض الشفافيات، ويطلب من التلاميذ "فرادى" النطق بالحرف الممدود ثم الحرف الذي يظهر أمامه، ثم يولف أصواتهما ويكون الكلمة.

٣- يحرك المعلم الشريحة الطولية الشفافة لأعلى أو لأسفل "بالتبادل" ويطلب من التلاميذ "زمراً" نطق الكلمة بصورتها الكلية، ثم يكرر مع التلاميذ "فرادى" مرة بالترتيب، وأخرى بدون ترتيب حتى يطمئن إلى درجة الإتقان.

يطبق المعلم الخطوات السابقة مع الجزء الثاني من "المنشط" مع تغيير مواقع الثابت والمتحرك من الحروف والمقاطع.

مناشط: (٢) العرض الخاطف

١- يوزع المعلم على التلاميذ - بالتساوي - (٢٤) حرفا ممدودا على بطاقات وهي الحروف الممدودة بالألف في أسماء الصور التي يتضمنها المنشط.

٢- يعرض المعلم من خلال جهاز عرض الشرائح- مجموعة الصور المستهدفة ويطلب من التلاميذ "فرادى" التعرف والنطق باسم الصورة ويكرر المعلم مظهرا صوت الحرف الممدود بالألف في اسم الصورة.

٣- يعيد المعلم عرض الصورة الأولى، وينطق باسم الصورة "ثعبان"، ويطلب من أحد التلاميذ أن ينطق الحرف الممدود بالألف في اسم الصورة "با" ويكرر، ويطلب من التلميذ الذي يحمل بطاقة (با) أن يرفعها عاليا أمام زملائه وينطق (با).

٤- يوضح المعلم للتلاميذ بأنه سوف يستمر في عرض الصور، ويرفع. من يمتلك الحرف الممدود بالألف في اسم الصورة - بطاقة الحرف عاليا مع النطق.

(عرض الصورة لمدة (٣) ثوان فقط وينتظر المعلم استجابة التلاميذ الصحيحة ثم يعرض الصورة التالية.. وهكذا).

٥- كرر العرض مع التعديل في ترتيب شرائح الصور، حتى تشعر بدرجة الإتقان عند التلاميذ.

"يتم تطبيق الخطوات الواردة في أوراق العمل السابقة الخاصة بالمد بالألف مع أوراق العمل المماثلة في تدريبات المد بالواو والمد بالياء."

رابعا: علاج صعوبة تمييز وإنتاج المقطع الساكن رسما وصوتا

ورقة العمل رقم (١)

١- يعرض المعلم قائمة الكلمات المزدوجة (أ) من ورقة العمل "فقط" من خلال جهاز عرض الشفافيات ثم يخفي الجزء الأيسر من القائمة، ويطلب من التلاميذ التعرف على

كلمات الجزء الايمن والنطق بها.

٢- يظهر المعلم قائمة الكلمات المزدوجة (أ) كاملة، ويطلب من أحد التلاميذ نطق كلمة "زَرَعَ"، ومحاولة قراءة الكلمة المقابلة، ويشير المعلم إلى أن حروف الكلمتين واحدة ولكن الاختلاف في الحركات، وكيف ينطق كلمة (زَرْع)، ولماذا نطقها كذلك، ويكرر نطق المقطع (زَرْ) وكيف توقف الصوت عند (رْ) الساكنة وهكذا يستمر في التوضيح والشرح.

٣- يكرر الخطوة (٢) مع كلمات القائمة مع إعطاء فرصة أكبر للتلاميذ للوصول إلى الاستجابة الصحيحة.

٤- يشير المعلم إلى الكلمات - دون ترتيب- ويطلب من أحد التلاميذ النطق وآخر يقابله بنطق الكلمة مع تسكين الحرف الثاني لتوليد الإحساس بنطق المقطع الساكن بصورة صحيحة.

٥- يكرر المعلم الخطوات من (١-٤) مع القائمة (ب).

ورقة العمل رقم (٢)

يطبق المعلم الخطوات الواردة في ورقة العمل رقم (٢) ضمن التدريب الأول "المد بالألف" لعلاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسما وصوتا.

ورقة العمل رقم (٣)

يطبق المعلم الخطوات الواردة في ورقة العمل رقم (٤) ضمن التدريب الأول "المد بالألف" لعلاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسما وصوتا.

ورقة العمل رقم (٤)

يطبق المعلم الخطوات الواردة في ورقة العمل رقم (٥) ضمن التدريب الأول "المد بالألف" لعلاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسما وصوتا.

ورقة العمل رقم (٦)

يطبق المعلم الخطوات الواردة في ورقة العمل رقم (٦) ضمن التدريب الأول "المد بالألف" لعلاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسما وصوتا.

المناشط: (١) الشريط المتحرك (٢) العرض الخاطف

"يطبق المعلم الخطوات الواردة في المناشط ضمن التدريب الأول "المد بالألف" لعلاج صعوبة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً."

خامسا: علاج صعوبة تمييز وإنتاج التنوين رسماً وصوتاً

ورقة العمل (١)

١- يعرض المعلم ورقة العمل من خلال جهاز عرض الشفافيات، ويطلب من احد التلاميذ قراءة الكلمة الأولى مظهرا صوت الحرف الأخير ثم ينطق المعلم الكلمة المقابلة مظـهرا صوت التنوين على الحرف الأخير مع الإشارة إلى الحرف المنـون، ويكـرر المعلـم نطـق الكلمة الأولى ثم المقابلة مرة أخرى مشيرا في كل الحالات إلى الحرف الأخير بحركته.

٢- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة الكلمة الثانية ثم الكلمة المقابلة لها، ويصحح المعلـم النطق مع الإشارة إلى الحروف الأخيرة المستهدفة، ويكرر مع باقي كلمات القائمة.

٣- يطلب المعلم قراءة كلمات القائمة مرة أخرى فينطق تلميذ الكلمة الأولى ويقابله آخـر بنطق الكلمة المقابلة.. ويكرر المعلم للموازنة موضحا الفرق في الصوت والحركة.
(يوضح المعلم أن الظاهرة الصوتية الجديدة هنا هي تنوين الضم).

٤- يشير المعلم إلى كلمات القائمة (ب) دون ترتيب ويطلب من التلاميذ القراءة "فرادى".

٥- يقرأ المعلم الكلمة الأولى وينطق الصوت الأخير، ثم يتجه كتابة في المستطيل المقـابل على اللوح المغناطيسي وينبه التلاميذ إلى النظر ومحاكاته برسم الحرف بالإصبع في الهواء أو على الإدراج.. ويكرر مع الكلمة المقابلة.

٦- يوزع المعلم أوراق العمل علـى التلاميـذ، ويعيـد الخطـوة (٥) ويطلـب مـن التلاميـذ محاكاته لإنتاج الحرف على نماذج أوراق العمل كتابة.. ويكرر المعلم مع الكلمة الثانية.

٧- يستمر المعلم في التدريب على النماذج الحركية لإنتاج الحـروف بـأن ينطـق الكلمـة في القائمة (أ) ثم الحرف الأخير وكتابتـه، ويشـاهد التلاميـذ وينتجـون الحـرف كتابـة ثـم ينتجونه مرة أخرى منونا أمام الكلمة المقابلة حتى نهاية القائمة (أ،ب).

٨- يدعو المعلم التلاميذ "فرادى" لكتابة الحرف الأخير منونـا في القائمـة (ب) علـى اللـوح المغناطيسي ويصحح التلاميذ كتاباتهم على نماذج أوراق العمل أمامهم.

٩- يغلق المعلم جهاز الشفافيات فتبقى الحروف الأخيرة في الكلمات مكتوبة علـى اللـوح المغناطيسي ويطلب المعلم من التلاميذ "فرادى" نطق الحرف والحرف الذي يقابله مظـهرا صوت الحرف مضموما ثم منونا بالضم.

ورقة العمل رقم (٢)-(١)

١- ينبه المعلم التلاميذ بأنه سوف يعرض عليهم -بواسطة جهاز عرض الشرائح- كلمات لا يوجد على الحرف الأخير فيها حركة، وعليهم نطق هذه الكلمات "زمراً" مـع تنويـن الحرف الأخير بالضم.

٢- يعرض المعلم الكلمة لمدة (٣ ثوان) ويعطى الفرصة لتلقى استجابات التلاميذ وتصحيحها.. ثم يطلب من بعض التلاميذ "فرادى" اعادة النطق، ويستمر حتى نهاية قائمة الكلمات.

٣- يمكن للمعلم إعادة العرض باللمح السريع ويطلب من التلاميذ "فرادى" نطق الكلمة مع تنوين الحرف الأخير بالضم (يصحح المعلم النطق، أو يعيد ما نطقه التلميذ مرة أخرى أن كان صحيحا لترسيخ النطق الصحيح).

ورقة العمل رقم (٢)-(٢)

١- ينبه المعلم التلاميذ بأنه سوف ينطق مجموعة من الكلمات وعليهم الاستماع جيدا لصوت الحرف الأخير حيث المطلوب منهم إنتاجه كتابة على النموذج أمامهم.

٢- ينطق المعلم الكلمة الأولى مرتين مظهرا الصوت الأخير ويطلب من التلاميذ كتابة الحرف الأخير حسب صوته المنطوق، ويعطى الفرصة ليستجيب التلميذ بصورة مريحة.. ويستمر المعلم حتى نهاية القائمة.

٣- يعيد المعلم نطق القائمة مرة أخرى ويختار من التلاميذ (فرادى) لكتابة الحرف الأخير على اللوح المغناطيسي، ويصحح باقي التلاميذ الأخطاء على النماذج أمامهم.

ملاحظة، (لتوفير الوقت يصحح التلاميذ بجوار ما كتبوه دون استخدام الممحاة).

ورقة العمل رقم (٣)

١- اعرض ورقة العمل على اللوح المغناطيسي - من خلال جهاز عرض الشفافيات - ثم أطلب من التلاميذ "فرادى" التعرف على الصور ونطق أسمائها، وكرر النطق مع إظهار الحرف الأخير في اسم الصورة منونا بالضم.

٢- وزع أوراق العمل على التلاميذ ثم أطلب من تلميذ أن ينطق اسم الصورة الأولى (حد) ثم يقوم المعلم بكتابة الحرف الأخير منونا بالضم لغلق اسم الصورة (على اللوح المغناطيسي) ويحاكى التلاميذ المعلم ويكرر مع الصورة الثانية.. ثم يكمل التلاميذ المهمة، ويوالى المعلم أداء التلاميذ.

٣- يطلب المعلم من التلاميذ "فرادى" الخروج لإكمال أسماء الصور بالحرف الأخير منونا بالضم - على اللوح - ويصحح المعلم مع النطق ويصحح التلاميذ على نماذج أوراق العمل أمامهم.

ورقة العمل رقم (٤)

يمكن للمعلم أن يتبع الخطوات الواردة في التدريب السابق رقم (٣) مع مراعاة أن المطلوب هو كتابة أسماء الصور والحرف الأخير منونا بالضم.

ورقة العمل رقم (٥)

١- يعرض المعلم ورقة العمل على اللوح المغناطيسي- مـن خـلال عـرض الشـفافيات - ويوضح للتلاميذ أن المطلـوب منـهم اكمـال الكلمـة بـالحرف المناسـب (اختيـار احـد الحرفين) ثم النطق بها ثم كتابتها منونة بالضم.

٢- يمثل المعلم بالكلمة الأولى ويختار حرف (ف) لإكمـال الكلمـة، ويوضـح للتلاميـذ أن كلمة "مرف" لا معنى لها، فيختار حرف (ق) وينطق "مرق" ويستقر مع التلاميـذ علـى أنـه الاختيار المناسب، ثم يكتب الكلمة في المستطيل المقـابل، ويشـاهد التلاميـذ ويحـاولون تقليد المعلم بكتابة الكلمة على النموذج أمامهم.

٣- يشير المعلم إلى الكلمة الثانية ويطلب من أحد التلاميذ محاولـة إنتـاج الكلمـة المناسـبة باختيار الحرف الأخير المناسب وينطق التلميذ الكلمة منونة بالضم، ويكرر المعمل، ثـم يعطي الفرصة للتلاميذ لكتابة الكلمة على النموذج أمامهم.

٤- يشير المعلم إلى الكلمة الثالثة ويطلب من التلاميذ "زمراً" النطق بالكلمة الصحيحة منونة بالضم ثم يطلب منهم كتابتها، ثم يعطـي الفرصـة للتلاميـذ لاسـتكمال ورقـة العمـل ويوالى أعمالهم.

٥- يخرج التلاميذ فرادى لتسجيل استجاباتهم على ورقة العمل المعروضة على اللوح المغناطيسي ويصحح التلاميذ استجاباتهم أسفل المستطيل مقابل الكلمة (دون استخدام الممحاة).

ورقة العمل رقم (٦)

١- يعـرض المعلـم ورقـة العمـل علـى اللـوح المغناطيسـي - مـن خـلال جـهاز عـرض الشفافيات - ويقرأ المعلم الكلمة المثال (المعلمُ) ثم (معلمٌ)، ويشير إلى أنه يتـم إسـقاط "أل" عند تنوين الحرف الأخير.

٢- يطلب المعلم من أحد التلاميذ نطق الكلمة الأولى ثم يحاول أن ينطق بها منونة ويكتبها على اللوح المغناطيسي، ثم يطلب منهم "فرادى" نطق كلمات القائمة ثم نطقها منونة بالضم.

٣- يوزع المعلم أوراق العمل ويطلب من التلاميـذ كتابـة كلمـات القائمـة منونـة بـالضم ويتابع أدائهم.

٤- يطلب المعلم من التلاميذ "فـرادى" إنتـاج الكلمـات منونـة بـالضم كتابـة علـى اللـوح المغناطيسي مع النطق.

٥- يغلق المعلم جهاز عرض الشفافيات ويشير إلى الكلمات التي كتبها التلاميذ (خطوة ٤) بصورة عشوائية وينطق التلميذ.

" يمكن للمعلم اتباع نفس الخطوات الواردة في التنوين بالضم مع أوراق العمل الخاصـة بتنوين الكسر وتنوين الفتح. "

سادساً: علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحرف المشدد رسماً وصوتاً

ورقة العمل رقم (١)

١- يعرض المعلم ورقة العمل على اللوح المغناطيسي - من خلال جهاز عرض الشفافيات - ثم يقرأ كل قائمة على حدة بصورة افقية (دَرَسَ: دَرَّسَ) موازنا ومظهرا صوت الشدة مع الفتحة والى رسمها فوق الحرف، ويكرر التلاميذ زمرا.

٢- يطلب من التلاميذ "فرادى" نطق الكلمة بحركاتها القصيرة ثم مشددة، ثم أزواجاً" فينطق تلميذ بالكلمة والاخر ينطق بها مشددة.

(يكرر المعلم مع القوائم الثلاث مظهرا وموضحا الفروق بين صوت الشدة مع الفتحة والكسرة والضمة).

ورقة العمل رقم (٢)

١- يعرض المعلم ورقة العمل على اللوح المغناطيسي - من خلال جهاز عرض الشفافيات - ويقرأ افقيا الكلمة الأولى مظهرا رسم الحرف المشدد وصوته حسب الحركة، ويطلب من التلاميذ محاكاته.

٢- يطلب من احد التلاميذ محاكاته بالنسبة للكلمة الثانية. ويصحح المعلم ويردد التلاميذ "زمراً".

٣- يشير المعلم إلى كلمات القوائم دون ترتيب ويطلب من التلاميذ النطق "فرادى".

ورقة العمل رقم (٣)

١- يعرض المعلم ورقة العمل من خلال جهاز عرض الشفافيات ويقرأ الكلمة الأولى من القائمة (أ) مظهرا صوت الحرف المشدد ومشيرا إلى الحركة، ثم يطلب من التلاميذ "فرادى" قراءة كلمات باقي القائمة ويصحح المعلم ويردد التلاميذ "زمراً" .. ويكرر مع القائمة (ب،ج).

٢- يشير المعلم إلى كلمات القوائم دون ترتيب ويقرأ التلاميذ "فرادى" ويصحح النطق مع الإشارة إلى الحرف المشدد.

٣- يطلب المعلم من أحد التلاميذ أن يقرأ الكلمة الأولى في القائمة "أ" ثم كتابة الحرف المشدد في المربع المقابل (على النموذج المعروض على اللوح المغناطيسي)، ويصحح المعلم، ويحاكي التلاميذ، على نموذج ورقة العمل أمامهم، ثم يكمل التلاميذ باقي كلمات القائمة.

- يكرر المعلم الخطوة (٣) مع القائمتين (ب،ج).

٤- يطلب المعلم من التلاميذ "فرادى" كتابة الحروف المشددة في المربعات أمام الكلمات على النموذج المعروض من خلال جهاز عرض الشفافيات (دون ترتيب).

٥- يغلق المعلم جهاز عرض الشفافيات ويطلب من التلاميذ "فرادى" نطق الحروف المشـددة المكتوبة على اللوح المغناطيسي.

ورقة العمل رقم (٤)

١- من خلال النموذج المعروض بواسطة جهاز عرض الشفافيات يوضـح المعلـم المحتـوى والمطلوب من التلميذ ويعطى مثالا بالكلمة الأولى نطقا وكتابـة ويطلـب مـن التلاميـذ محاكاته.

٢- يطلب من التلاميذ "فرادى" نطق كلمات القائمة بعد غلقها بالحرف المشدد المستهدف ثم يعطي الفرصة للتلاميذ لاستكمال التدريب كتابة.

٣- يطلب المعلم من التلاميذ "فرادى" غلق الكلمات على النمـوذج المعـروض مـع النطـق. ويصحح المعلم النطق والكتابة، ويصحح من أخطأ من التلاميذ على النموذج أمامهم.

٤- يدعو المعلم التلاميذ "فرادي" إلى قراءة الكلمات بالإشـارة دون ترتيـب مظـهراً صـوت الحرف المشدد والحركة المرافقة (فتحة، كسرة، ضمة).

ورقة العمل رقم (٥)

١- يعرض المعلم ورقة العمل على اللوح المغناطيسي - من خلال جهاز عـرض الشـفافيات - ويقرأ الكلمة المثـال في القائمـة الأولى (قطـع) ثـم الكلمـة المقابلـة مظـهرا الفـروق في الصوت وتغيير الحركة ويكرر ثم يطلب من التلاميذ محاكاته "زمراً".

٢- يطلب من التلاميذ "فرادى" قراءة كلمات القائمة، ثم يطلب منهم فرادى قـراءة الكلمـة ثم النطق بها مع جعل الحرف الثاني مشددا "بالفتحة".

٣- يطلب من التلاميذ كتابـة الكلمـة في المربـع المقـابل مـع تشـديد الحـرف الثـاني علـى النموذج أمامهم.

٤- يطلب من التلاميذ "فرادى" إعـادة إنتـاج الكلمـات كتابـة علـى اللـوح المغناطيسـي في المربعات أمام الكلمات مع النطق ويردد التلاميذ "زمراً".

(يكرر المعلم الخطوات من (١-٤) السابقة مع القائمة الثانية والثالثة).

ورقة العمل رقم (٦)

١- يعـرض المعلـم ورقـة العمـل علـى اللـوح المغناطيسـي - مـن خـلال جـهاز عـرض الشفافيات - ثم يطلب من التلاميذ "فـرادى" التعـرف علـى الصـور والنطـق باسمائـها مضافا اليها "أل" ويكرر المعلم النطق مظهرا صوت الحرف المشدد بحركته القصيرة (فتحة، ضمة، كسرة).

٢- يطلب من احد التلاميذ نطق اسم الصورة الأولى - مع ادخال "ال" - ويشير المعلم إلى أن اسم الصورة مكتوب اسفلها بصورة صحيحة ولكن ينقص الحركة القصيرة مع الشدة.. ويستخلص من التلاميذ أنها كسرة ويضع التلميذ حركة الكسرة أسفل الشدة.

٣- يطلب من التلاميذ استكمال التدريب على النموذج أمامهم، ويوجه بأنه ينبغي أن ينطق باسم الصورة "همساً" مع ادخال "ال" ثم يضع الحركة المناسبة مع الشدة (فتحة، ضمة، كسرة). ويوالى المعلم ادائهم.

٤- يخرج التلاميذ "فرادى" لتنفيذ التدريب على اللوح المغناطيسي مع النطق ويصحح المعلم وأيضاً من أخطأ من التلاميذ على النماذج أمامهم.

ورقة العمل رقم (٧)

١- يوجه المعلم انتباه التلاميذ إلى انهم سوف يستمعون إلى قائمة من الكلمات تشتمل كل كلمة على حرف مشدد. وعليهم الانصات جيدا للتعرف على الحرف المشدد بحركته في الكلمة المنطوقة ومن ثم كتابته بحركته.

٢- ينطق المعلم الكلمة الأولى مرتين بفاصل ثانية واحدة، ثم ينطق الحرف المشدد فقط ومن ثم يكتبه على اللوح المغناطيسي بحركته. ثم يطلب من أحد التلاميذ بأن يكرر ما قام به المعلم بالنسبة للكلمة الثانية.

٣- ينطق المعلم باقي كلمات القائمة ويستمع التلاميذ ويكتبون الحرف المشدد في الكلمة بحركته على نموذج أمامهم. ويعطى فرصة مناسبة لينتج التلميذ استجابته حتى انتهاء القائمة.

٤- يدعو المعلم التلاميذ "فرادى" لكتابة الحرف المشدد في الكلمة المنطوقة على اللوح المغناطيسي مع التوجيه والتصحيح .. ويصحح من أخطأ من التلاميذ على النموذج أمامه.

ورقة العمل رقم (٨)

١- يعرض المعلم ورقة العمل على اللوح المغناطيسي - من خلال جهاز عرض الشفافيات - ويوضح للتلاميذ من خلال (المثال) كيف تم تحليل الكلمة التي بها حرف مشدد ويوضح أن الحرف المشدد يكتب حرفا واحد ولكن عند النطق ينطق مرتين (مرة ساكنا واخرى متحركا) وأن الحرف الساكن يلحق بما قبله عند التحليل (ويسترشد بالمثال).

٢- يقوم المعلم بتتبع عناصر الكلمة "المحللة". المعروضة على اللوح - مع النطق حتى يستشعر ويربط التلاميذ بين الصوت المنطوق وعناصر الكلمة المكتوبة. ويوجه بأنه حتى يمكن تحليل الكلمة إلى عناصرها لابد أن ننطق عناصرها بصورة صحيحة.

٣- يطلب المعلم من أحد التلاميذ تقليده في الخطوات السابقة بالنسبة للكلمة الأولى "قسدم". ثم يطلب من التلاميذ الاستمرار في المهمة ويوالى أعمالهم.

٤- يطلب من التلاميذ "فرادى" لتحليل الكلمات على النموذج المعروضة من خلال جهاز عرض الشفافيات ويصوب الأخطاء. ويصحح من اخطأ من التلاميذ.

(يكرر المعلم الخطوات السابقة مع الجزء الثاني من التدريب).

ورقة العمل رقم (٩)

يتبع المعلم الخطوات الواردة في ورقة العمل السابقة رقم (٨) مع ملاحظة اختلاف المحتوى.

ورقة العمل رقم (١٠)

١- بعد عرض الورقة من خلال جهاز عرض الشفافيات يقرأ المعلم القائمة "أ" ويسأل في كل مرة عن سبب عدم وجود (فتحة-ضمة-كسرة) مع الشدة.. ويكرر مع (ب،ج).

٢- يقرأ المعلم أفقيا للموازنة، ثم يكمل التلاميذ "فرادى".. ثم يشير إلى الكلمات دون ترتيب ويطلب من التلاميذ القراءة "فرادى" ويردد باقي التلاميذ "زمرا".

ورقة العمل رقم (١١)

يتبع المعلم الخطوات الواردة في ورقة العمل رقم (٣) ضمن علاج صعوبة تمييز وإنتاج الحرف المشدد.

ورقة العمل رقم (١٢)

يتبع المعلم الخطوات (١، ٣، ٤) الواردة في ورقة العمل رقم (٦) ضمن علاج صعوبات تمييز وإنتاج الحرف المشدد، مع مراعاة أن المهمة هنا هي غلق اسم الصورة بالحرف المشدد بحركته الطويلة.

ورقة العمل رقم (١٣)

يتبع المعلم الخطوات الواردة في ورقة العمل رقم (٧) ضمن علاج صعوبات الحرف المشدد.

سابعاً: علاج صعوبة تمييز وإنتاج اللام القمرية واللام الشمسية

ورقة العمل رقم (١-أ)

١- يعرض المعلم ورقة العمل على اللوح المغناطيسي – من خلال جهاز عرض الشفافيات – مظهرا الجزء الأول (أ) فقط، ويطلب من التلاميذ "فرادى" قراءة الكلمات.

٢- يشير المعلم إلى كلمة "القمر" وينطق بها مظهرا صوت اللام، مشيرا إلى حركة السكون فوق "لْ" ثم يقرأ كلمة "المدرسة" ويوازن بين الصوتين مع الشكل ويقود التلاميذ إلى إدراك التشابه ومن ثم يوصل بين الكلمتين. ثم يمثل مع كلمة "الشيخ" ويوضح عدم التشابه مع الصوت الذي تبدأ به كلمة "القمر" وبذلك فلا يتم التوصيل.

٣- يجعل أحد التلاميذ يكرر ما جاء في الخطوة رقم (٢) مع التوجيه والإرشاد وتكرار النطق.

٤- يطلب المعلم من التلاميذ استكمال باقي التدريب مع متابعتهم حتى انتهاء التدريب.

٥- يطلب من التلاميذ "فرادى" تنفيذ التدريب على اللوح المغناطيسي، ويصحح التلاميذ الأخطاء على النموذج أمامهم.

ورقة العمل رقم (١-ب)

يتبع المعلم الخطوات الواردة في (١-أ) من نفس التدريب.

ورقة العمل رقم (٢)

١- يعرض المعلم ورقة العمل على اللوح المغناطيسي - من خلال جهاز عرض الشفافيات - ويطلب من التلاميذ "فرادى" التعرف على الصور بما فيها الصورة المركزية (صورة القمر).

٢- يشرح المعلم المطلوب من التلاميذ بأن ينطق اسم الصورة ثم يدخل عليها "ال" ويوصلها بصورة القمر إذا كان لها نفس صوت البداية "القمر" ويمثل المعلم بصورة "العقرب" و"الشمس".

٣- يطلب من أحد التلاميذ المحاولة مع صورة أخرى، ثم يعطي الفرصة للتلاميذ لاستكمال باقي التدريب.

٤- يطلب المعلم من التلاميذ "فرادى" تنفيذ التدريب على اللوح المغناطيسي على النموذج المعروض من خلال جهاز عرض الشفافيات. ويصحح التلاميذ استجاباتهم على النماذج أمامهم.

ورقة العمل رقم(٣-أ)

يقرأ التلاميذ "فرادى" الكلمات من خلال جهاز عرض الشفافيات ويكرر المعلم النطق الصحيح ويردد التلاميذ "زمراً"، ويقود التلاميذ إلى أن جميعها تبدأ بلام قمرية ومن ثم يضع التلاميذ حركة "السكون" على حرف "اللام" وكتابة "الْ" في المربع المقابل.

ورقة العمل رقم (٣-ب)

يوضح المعلم للتلاميذ- بعد التعرف على الكلمات - أن بعضها يبدأ بلام قمرية وأخرى لا تبدأ بنفس الصوت وعليهم وضع حركة السكون على الكلمة التي تبدأ بلام قمرية وتحليلها في المستطيل المقابل.

ورقة العمل رقم (٤)

يتعرف التلاميذ على الصورة اولا، ثم يمثل المعلم بالكلمة الأولى، ثم يعطي الفرصة للتلاميذ لاستكمال التدريب، ويصحح المعلم الاستجابات بواسطة التلاميذ فرادى على النموذج المعروض على اللوح المغناطيسي.

ورقة العمل رقم (٥)

يتبع المعلم الخطوات الواردة في التدريبات السابقة المماثلة.

ورقة العمل رقم (٦)

يتبع المعلم الخطوات الواردة في ورقة العمل رقم (٢) السابقة ضمن تدريبات علاج صعوبة تمييز وإنتاج اللام الشمسية والقمرية.

ورقة العمل من (٧-١٣)

يتبع المعلم الخطوات الواردة في التدريبات السابقة المماثلة.

مراجع الدراسة

أولاً : المراجع العربية

١- إبراهيم الفوزان : دمج الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج التعليم العام. ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي، البحرين، مارس ١٩٩٨.

٢- إحسان عبد الرحيم فهمي : برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٨٧.

٣- أحمد أحمد عواد : مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق ، ١٩٨٨.

٤- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج : تعليم الأطفال بطيئي التعلم بمراحل التعليم العام في دول الخليج العربية. الكويت، مارس ١٩٩٧.

٥- أميرة علي توفيق : دراسة تجريبية للتأخر في القراءة بين تلاميذ الصف الرابع من المدرسة الابتدائية (تشخيصية علاجية). ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٦١.

٦- أنور محمد الشرقاوي : علم النفس المعرفي المعاصر. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٢.

٧- أنور محمد الشرقاوي: التعلم وأساليب التعليم. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦.

٨- باري مكنمارا : غرفة المصادر : دليل معلم التربية الخاصة. (ترجمة) زيدان السرطاوي وإبراهيم أبو نيان. الرياض، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، ١٩٩٨.

٩- بدرية سعيد الملا : برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر. ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس ، ١٩٨٥.

١٠- جاي بوند وآخرون : الضعف في القراءة : تشخيصه وعلاجه. (تعريب) محمد منير مرسي وإسماعيل أبو العزايم، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٤.

١١- حسن سيد شحاته : تطور مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام في مصر. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨١.

١٢- راضي الوقفي وآخرون : مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات. عمّان، كلية الأميرة ثروت، ١٩٩٧.

١٣- زكريا إسماعيل : طرق تدريس اللغة العربية ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩١.

١٤- زيدان السرطاوي وكمال سالم : المعاقون أكاديمياً وسلوكياً. الرياض، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، ١٩٨٧.

١٥- سامي عبدالله : رؤية جديدة لتفسير الفهم في القراءة وقياسه. حولية كلية التربية، جامعة قطر، السنة الثالثة، العدد الثاني، ١٩٨٣، ص١٢٣ - ١٣٤.

١٦- سيد أحمد عثمان : صعوبات التعلم. مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٠.

١٧- صلاح عميره علي : غرف المصادر : أحد أنماط الرعاية المتطورة لذوي الاحتياجات الخاصة. أبو ظبي، مارس ١٩٩٠.

١٨- عبد الوهاب محمد كامل : علم النفس الفسيولوجي. مقدمة في الأسس السيكوفسيولوجية والنيورولوجية للسلوك الإنساني. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩١.

١٩- فتحي السيد عبد الرحيم : سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة. الكويت، دار القلم، ج٢، ط٢ ، ١٩٨٨.

٢٠- فتحي السيد عبد الرحيم : الاستراتيجيات التدريسية لصعوبات التعلم. الدورة التدريبية في تشخيص وعلاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. البحرين، جامعة الخليج العربي، مايو ١٩٩٦.

٢١- فتحي السيد عبد الرحيم وحليم بشاي : سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة. الكويت، دار القلم، ج١، ط٢، ١٩٨٨.

٢٢- فتحي مصطفى الزيات :دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية، العدد الثاني، ١٩٨٩.

٢٣- فتحي مصطفى الزيات: صعوبات التعلم - الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة، دار النشر للجامعات، ١٩٩٨.

٢٤- فيصل محمد خير الزراد : صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية - تربوية - نفسية). الرياض، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد ٣٨، ص ١٢١-١٧٧، ١٩٩١.

٢٥- كيرك وكالفانت : صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. (ترجمة) زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية، ١٩٨٨.

٢٦- لندا هارجروف وجيمس بوتيت : التقييم في التربية الخاصـة: التقويـم التربوي.(ترجمـة) عبد العزيز السرطاوي وزيدان السرطاوي. الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية، ١٩٨٨.

٢٧- محمد البيلي وآخرون : صعوبات التعلم في مدارس المرحلـة الابتدائيـة بدولـة الإمـارات العربية المتحدة (دراسة مسحية). العـين، مجلـة كليـة التربيـة، جامعـة الإمـارات العربيـة المتحدة، العدد ٧، ص ٧٧ - ١٢٥، ١٩٩١.

٢٨- محمد رجب فضل الله : صعوبات الكتابة الإملائية. القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٥.

٢٩- محمد علي كامل : سيكولوجية الفئات الخاصة. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٦.

٣٠- محمد قدري لطفي : التأخر في القراءة: تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية. القـاهرة. مكتبة مصر ١٩٦٩.

٣١- محمد منير مرسي : القدرة على القراءة وتنميـة جوانبها. مجلـة التربيـة، اللجنـة الوطنيـة القطرية للتربيـة والثقافـة والعلـوم، العـدد التاسـع والثمـانون، ص ٩٨ - ١٠٣، فـبراير ١٩٨٩.

٣٢- مصطفى محمد كامل : مقدمة في صعوبات التعلم. محاضرات غير منشورة، كليـة التربيـة، جامعة طنطا، ١٩٨٧.

٣٣- ملتون وآخرون : "ما مشكلة طفلي" (ترجمة) لطفي الأسدي. الكويـت. مؤسسـة الكويـت للتقدم العلمي، ١٩٨٧.

٣٤- هويده حنفي رضوان : برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لـدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي (دراسة تجريبية). رسالة دكتوراه غير منشـورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٩٢.

٣٥- و. د. وول : التربية البناءة للأطفال (ترجمة) عبد العزيز الشـتاوي ومحمـد عـادل الأحمـر. تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧.

٣٦- وزارة التربية والتعليم : قرار لجنة النظم والتطوير. دولة الإمارات العربية المتحدة، الجلسة ٥٣، فبراير ١٩٩١.

٣٧- وزارة التربية والتعليـم والشـباب : اللائحـة التنظيميـة لفصـول وغـرف مصـادر التربيـة الخاصة. دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٢.

٣٨- وزارة التربية والتعليم والشباب : دراسة إحصائية لفصول وغرف مصادر التربية الخاصة، دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٢.

٣٩- يوسف القريوتي وآخرون : المدخل إلى التربية الخاصة. دبي، دار القلم، ١٩٩٥.

ثانيا: المراجع الأجنبية

1. Abbott, R. & Berninger, V. : "Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary and intermediate-grade writers". J. of Educational Psychology, Vol.85, 1993, P.P. 478-508
2. Bateman, B. : "Learning disabilities, yesterday, today and tomorrow in Frierson, E.C. and Barbe, W.B. (Eds.) Educating children with learning disabilities". New York, Appleton-century-crofts, 1967, P.P. 10-13.
3. Bateman, B. : "Teaching reading to learning – disabled and other hard-to-teach children". In L.Resnick & P.Weaver (Eds). Theory & Practice of early reading, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1979.
4. Bauer, R.H. : "Memory processes in children with learning disabilities: Evidence for deficient rehearsal". J. of Experimental Child Psychology, Vol.24, 1977, P.P. 415-430.
5. Berninger, V.W. et al : "Treatment of Handwriting Problems in Beginning Writers: Transfer From Handwriting of Composition". J. of Educational Psychology, Vol.89, No.4, Dec. 1997, P.P. 652-666.
6. Berry, C. ; Shaywitz, S. & Shaywitz, B. : "Girls with attention deficit disorder: A silent minority?" A report on behavioral and cognitive characteristics, Pediatrics, Vol.76, 1985, P.P. 801-809.
7. Braud, L. & Powell, B. : "The Nature and Extent of Learning Disabilities among Abused Males Living in Residential Treatment Facilities". Paper presented at the Learning Disability Association International Conference, Chicago, IL, Feb. 1997.
8. Brooks, A. ; Vaughan, K. & Berninger, V. : "Tutorial interventions for writing Disabilities: Comparison of Transcription and Text Generation Processes". Learning Disability Quarterly, Vol.22, Summer 1999, P.P. 183-190.
9. Butler, S.R. : "Reading Program-Remedial, Integrated and Innovative". J. of Annals of Dyslexia, Vol.41, 1991, P.P. 119-127.
10. Carnine, D. ; Silbert, J. & Kameenui, E. : "Direct Instruction Reading". (2nd Ed.), Merrill, Columbus, Ohio, 1990.
11. Ceci, S.J. : "A Developmental Study of Learning Disabilities And Memory". J. of Experimental Child Psychology, Vol.38, 1984, P.P. 352-371.
12. Chall, J.S. : "American reading instruction: Science, Art and Ideology". In W.Ellis (Ed.), All Language and the Creation of Literacy (P.P. 20-26) Baltimore, MD: Orton Dyslexia Society, 1991.
13. Chang, C.M. ; Manis, F.R. ; Seidenberg, M.S. ; Custodio, R.G. & Doi, L.M. : "Print Exposure as predictor of word reading and reading comprehension in disabled and non disabled readers". J. of Educational Psychology Vol.85, No.2, 1993, P.P. 230-238.
14. Chapman, J. : "Social-Emotional Characteristics, teacher expectations and academic performance of learning disabled children. A longitudinal Study?". Paper presented at the meeting of the International Academy of Research in Learning Disabilities – North American Conference, Evanston, IL., Oct. 1986.
15. Clay, M. : "The early detection of reading difficulties" (3rd Ed.), Portsmouth, NH: Heinemann, 1985.

16. Cox, B.E. ; Shanahan, T. & Sulzby, E. : "Good and poor elementary Readers' use of cohesion in writing". Reading Research Quarterly, Winter 1990, P.P. 47-64.

17. DeNomme, D. : Improving the Transition Process for Middle School Learning Disabled students Reentering the Regular Classroom through student Accountability and Teacher In-service Training. ED. Practicum Report, Nova Southeastern University, Florida, 1994

18. Derr, A.M. : "Conservation and Mathematics Achievement in the Learning Disabled Child". J. of Learning Disabilities, Vol.18, 1985, P.P. 333-336.

19. Dikowski, T.J. : "Educational Interventions for Visual-Motor Deficiencies that Affect Handwriting in School-aged Children". Educational Department, Practicum Report, Nova Southeastern University, 1994.

20. Disanto, D. : "Learning Disabilities Criteria: Help or Hindrance?", Dissertation Abstracts International, Vol.50, No.8, Feb. 1990, P. 2452-A.

21. Englert, C.S. ; Tarrant, K.L. ; Mariage, T.V. & Oxer, T. : "Lesson Talk as the Work of Reading Groups: The Effectiveness of Two Interventions". J. of Learning Disabilities, Vol.27, No.3, Mar. 1994, P.P. 165-185.

22. Eno, L. & Woehlke, P. : "Diagnostic differences between educationally handicapped and learning disabled students". Psychology in the schools, Vol.17, 1980, P.P. 469-473.

23. Fiedorowicz, C. : "Component reading skills training of children with different types of reading disabilities". Diss-Abst. Vol.44, No. 9B, 1984.

24. Fletcher, J.M. et al : "Cognitive profiles of reading Disability: Comparisons of Discrepancy and low achievement definitions". J. of Educational Psychology, Vol.86, No.1, 1994, P.P. 6-23.

25. Fletcher, J.M. & Foorman, B.R. : "Issues in definition and measurement of learning disabilities: The need for early intervention". IN G.R. Lyon (Ed), Frames of reference for the assessment of learning disabilities (P.P. 185-200), Baltimore, Paul Brookes, 1994.

26. Forness, S.R. ; Esther, S. & Donald, G. : "Learning Disability Formulas, Their Use in Actual Practice", Learning Disability Quarterly, Vol.6, No.2, Spring 1983, P.P. 107-114.

27. Friend, M. & McNutt, G. : "Resource Room programs: Where are we now?" Exceptional Children, Vol.51, 1984, P.P.150-155.

28. Gearheart, B.R. : "Learning Disabilities: Educational Strategies". (4th Ed.), ST. Louis, Times Mirror-Mosby College Publishing, 1985.

29. Goldschmid, M.L. : "Different Types of Conservation & Non-Conservation and their Relation to Age, Sex, IQ, MA and Vocabulary". Child Development, Vol.38, 1967, P.P. 1229-1246.

30. Graham, S. : "Issues in Handwriting instruction". Exceptional Children, Vol.25, 1992, P.P. 1-14.

31. Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. : "Exceptional Children-Introduction to Special Education". (2nd Ed.), Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall Inc., 1982.

32. Hammill, D.D. : "The Resource Room Model in Special Education". J. of Special Education, Vol.6, 1972, P.P.349-354.
33. Hammill, D.D. : "On defining learning disabilities: An emerging consensus". J. of Learning Disabilities, Vol.23, No.2, Feb. 1990, P.P. 74-84.
34. Hammill, D.D. & Larson, S.C. : "The Relationship of selected auditory perceptual skills and reading ability". J. of Learning Disabilities, Vol.7, 1974(b), P.P. 429-435.
35. Hanson, M. & Lynch, E. : Early Intervention: Implementing child & family Services for Infants and who are at risk or disabled. (2nd Ed.), Austin, Texas: Pro-Ed., 1995.
36. Harding, L. : Learning Disabilities In the Primary Classroom, London, Croom Helm, 1986.
37. Harris, A.J. & Sipay, E.R. : How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental and Remedial Methods. (8th Ed.), New York, Longmans, 1985.
38. Harris, A.J. & Sipay, E.R. : How To Increase Reading Ability, A Guide to Developmental & Remedial Methods. (9th Ed), New York. Longman, 1990.
39. Hideman, C.F. : "Identification Of Learning Disabled Students Using A Severe Discrepancy Model". Dissertation Abstracts International, Vol.4, No.10, Apr. 1986, P.P. 2995-2996-A.
40. Idol-Maestas, L. : "Oral Language Responses of Children with Reading Difficulties". J. of Special Education, Vol.14, 1980, P.P. 335-404.
41. Iverson, S. & Tunmer, W. : "Phonological processing skills & the reading recovery program". J. of Educational Psychology, Vol.85, 1993, P.P. 112-126.
42. Jackson, M. : "Reflections on 25 Years of Learning Difficulties Research". Australian Journal Remedial Education, Vol.27, No.5, Mar. 1996, P.P. 29-33.
43. Johnson, D.I. & Myklobust, H.R. : Learning disabilities: Educational principles and practices. New York: Grune & Stratton, 1967.
44. Johnson, M. ; Kress, K. & Pikulski, J. : Informal reading inventories. Newark, DE: International Reading Association, 1987.
45. Johnson, S.W. & Morasky, R.L. : Learning Disabilities. (2nd Ed.), Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1980.
46. Kauffman, J.M. : "How we might achieve the radical reform of special education". Exceptional Children, Vol.60, 1993, P.P. 6-16.
47. Kavale, K.A. ; Forness, S.R. & Bender, M. : Hand book of Learning Disabilities; dimensions and diagnosis. London: Little brown and company, 1987.
48. Kennedy, K. & Backman, J. : "Effectiveness of the Lindamood Auditory Discrimination in Depth Program with Students with Learning Disabilities". Learning Disabilities Research and Practice, Vol.8, No.4, 1993, P.P. 253-259.
49. Kirk, S.A. & Gallagher, J.J. : Educating Exceptional children. (3rd Ed.) Boston Houghton Mifflin company, 1979.
50. Kirk, S.A. & Kirk, W.D. : "Psycholinguistic learning disabilities: Diagnosis and remediation". Urbana, University of Illinois Press, 1971.
51. Klingner, J.K. ; Vaughn, S. ; Schumm, J.S. ; Cohen, P. & Forgan, J.W. : "Inclusion or Pull-Out: Which Do Students Prefer?" J. of Learning Disabilities, Vol.31, No.2, Mar.-Apr. 1998, P.P. 148-158.

52. Lamminmaki, T., et al : "Two-Year Group Treatment for Children with Learning Difficulties: Assessing Effects of Treatment Duration and Pretreatment Characteristics". J. of Learning Disabilities, Vol.30, No.4, Jul & Aug 1997, P.P. 354-364.

53. Lenz, B.K. & Hughes, C.A. : "A word identification strategy for adolescents with learning disabilities", J. of learning disabilities. Vol.23, No.3, 1990, P.P. 149-158.

54. Lerner, J.W. : Children with Learning Disabilities. Second Ed. Boston, Houghton Mifflin Company, Atlantis, 1976.

55. Lovett, M. & Steinbach, K. : "The Effectiveness of Remedial Programs for reading disabled children of different ages: Does the benefit decrease for older children?" Learning Disability Quarterly, Vol.20, No.3, Summer 1997, P.P. 189-210.

56. Lyon, G.R. : "Research initiatives in learning disabilities: contributions from scientists supported by the National Institute of Child Health and Human Development". J. of Child Neurology, Vol.10, (Suppl. 1), 1995, P.P. 5120-5126.

57. Maccoby, E.E. & Jacklin, C. : The Psychology of Sex Differences. Stanford, CA: Stanford University Press, 1974.

58. MacMillan, D.L. ; Gresham, F.M. & Bocian, K.M. : "Discrepancy Between Definitions of Learning Disabilities and School Practices: An Empirical Investigation". J. of Learning Disabilities, Vol.31, No.4 , Jul. - Aug. 1998, P.P. 314-326.

59. McAlister, K.M. ; Nelson, N.W. & Baher, C.M. : "Perceptions of Students with Language and Learning Disabilities About Writing Process Instruction". Learning Disabilities Practice, Vol.14, No.3, 1999, P.P. 159-172.

60. McCutchen, D. : "Cognitive Processes in Children's Writing; Developmental and Individual Differences". Issues in education. Contributions from Educational Psychology, Vol.1, 1995, P.P. 123-160.

61. Merrell, K.W. & Shinn, M.R. : "Critical Variables in Learning Disabilities Identification Process". School Psychology Review, Vol.19, No.1, 1990. P.P. 74-82,122.

62. Meyen, E.L. & Lehr, D.H. : "Least restrictive environment: Instructional implications". Focus on Exceptional Children, Vol.7, Mar. 1980, P.P. 1-8.

63. Moran, M.R. : "Performance of Learning disabled and low achieving secondary students on formal features of paragraph-writing task". Learning Disability Quarterly, Vol.4, 1981, P.P. 271-280.

64. Mutter, V. ; Hulme, C. ; Snowling, M. & Taylor, S. : "Segmentation, Not Rhyming, Predicts Early Progress in Learning to Read". J. of Experimental Child Psychology, Vol.71, 1998, P.P. 3-27.

65. Obrien, V. ; Cermak, S.A. & Murray, E. : "The Relationship Between Visual-Perceptual Motor Abilities". American J. of Occupational Therapy, Vol.42, No.6, June 1988 P.P. 359-363.

66. Olson, R.K. et al : "Confirmatory factor analysis of word recognition and process measures in the Colorado reading project". Reading Writing, Vol.3, 1991, P.P. 235-248.

67. Olson, R.K. ; Wise, B. ; Conners, F. & Rack, J. : "Organization, Heritability & Remediation of Component Word Recognition and language Skills In Disabled Readers". In T.H. Carr & B.A. Levy (Eds). Reading and Its Development: Component Skills Approaches. (P.P. 261-322), San Diego, CA.: Academic Press, 1990.

68. Olson, R.K. ; Wise, B. ; Conners, F. ; Rack, J. & Fulker, D. : "Specific deficits in component reading and language skills: Genetic and environmental influences". J. of Learning Disabilities, Vol.22, No.6, 1989, P.P. 339-347.

69. O'Shaughnessy, T. & Swanson, L. : "Do Immediate Memory Deficits in students with Learning Disabilities in Reading Reflect A Developmental lag or Deficit? : A Selective Meta-Analysis of the Literature". Learning Disability Quarterly, Vol.21, No.2, Spring 1998, P.P. 123-148.

70. Palmer, E.L. : How Elementary School Children Resolve Experimentally Produced Conflicts in Thinking. Tallahassee: Florida State University, (Eric Document Reproduction Service No. ED 013 371), 1966.

71. Penningoton, B. : "Genetics of Learning Disabilities". J. of Child Neurology, Vol.10, 1995, P.P. 569-577.

72. Richards, G.P. ; Samuels, S.J. ; Turnure, J. & Ysseldyke, J. : "Sustained and selective attention in children with learning disabilities". J. of learning disabilities, Vol.23, 1990, P.P. 129-136.

73. Riley, N.J. : "Piagetian Cognitive Functioning in Students with Learning Disabilities". J. of Learning Disabilities, Vol.22, No.7, Aug-Sep. 1989, P.P. 444-451.

74. Rivers, S.D. & Smith, T.E. : "Traditional Eligibility Criteria for Identifying Students As Specific Learning Disabilities". J. of Learning Disabilities, Vol.21, No.10, Dec. 1988, P.P. 642-644.

75. Rosenthal, R. & Rubin, D.B. : "Further Meta-Analytic Procedures for Assessing Cognitive Gender Differences". J. of Educational Psychology, Vol.14, 1982, P.P. 708-712.

76. Ryckman, D.B. : "Sex Differences in a sample of Learning Disabled Children". Learning Disability Quarterly, Vol.4, No.1, 1981, P.P. 48-52.

77. Shanker, A. : "Full Inclusion is neither free nor Appropriate". Educational Leadership, Vol.52, 1994-1995, P.P. 18-21.

78. Sileo, T.W. : "Cognitive Approaches", In: Gearheart, B.R.: Learning disabilities: Educational Strategies, (4th Ed.), ST. Louis, Times Mirror/Mosby College Publishing, 1985.

79. Simmons, D.C. & Kameenui, E.J. : "The effect of task alternatives on vocabulary knowledge: a comparison of students with and without learning disabilities", J. of Learning Disabilities, Vol.23, No.5, 1990, P.P. 291-297.

80. Slingerland, B.H. : A Multi-Sensory Approach to language Arts for Specific Language Disability Children: A Guide for Primary Teachers. Cambridge, Educators Publishing Service, 1971.

81. Smith, R.C. : Learning Disabilities: The Interaction of Learners, Task and Setting. Boston, Little Brown and Company, 1983.

82. Smith, R.M. & Nelsworth, J.T. : "The exceptional child a functional approach". New York: MacGrow-hill book company, 1975.

83. Stanovich, K.E. : "Marthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy". Reading Research Quarterly, Vol.21, 1986, P.P. 360-406.

84. Stanovich, K.E. & Siegel, L.S. : "Phenotypic Performance Profile of Children with Reading Disabilities: A Regression-Based Test of the Phonological-Core Variable-Difference Model". J. of Educational Psychology, Vol.86, No.1, 1994, P.P. 24-53.

85. Stein, R.A. : Teacher-Recommended Methods and Materials for Teaching Penmanship and Spelling to the Learning Disabled. Master of Arts in Teaching Thesis, Calvin College, 1990.

86. Stephens, J. : "A Developmental Study of Learning Disabilities and Memory", J. of Experimental Child Psychology, Vol.38, 1984, P.P. 352-371.

87. Stephens, M. : Developing and Implementing a Curriculum and Instructional Program to Improve Reading Achievement of Middle-Grade Students with Learning Disabilities in a Rural School District. Ed., D., Major Applied Research Project, Nova University, Florida, 1993.

88. Susan, E. : "An empirical analysis of fourteen definition learning disabilities with elementary students". Diss. Abst. Inter., Vol.43, No.4, 1982, P.1087-A.

89. Swanson, H.L. & Alexander, J.E. : "Cognitive Processes as Predictors of Word Recognition and Reading Comprehension in Learning Disabled and Skilled Readers: Revisiting the Specificity Hypothesis". J. of Educational Psychology, Vol.89, No.1, Mar. 1997, P.P. 124-158.

90. Tarnowski, K.J.; Prinz, R.J. & Nay, S.M: "Comparative analysis of attentional deficits in hyperactive and learning disabled children". J. of Abnormal Psychology, Vol.95, No.4, 1986, P.P. 341-345.

91. Thompson, L.J. & Marsland: "Reading Disability: Developmental Dyslexia". Springfield Illinois, Charles C. Thomas Publishers, 1966.

92. Torgesen J.K. : "Studies of Children with Learning Disabilities who Perform Poorly Span Tasks", J. of Learning Disabilities, Vol.21, No.10, Dec. 1988, P.P. 605-612.

93. Torgesen, J.K. : "Cognitive and Behavioral Characteristics of Children with Learning Disabilities: Concluding Comments". J. of Learning Disabilities, Vol.22, No.3, Mar. 1989, P.P. 166-168.

94. Torgesen, J.K. ; Morgan, S.T. & Davis, C. : "Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children". J. of Educational Psycho, Vol.8, No.3, 1992, P.P. 364-370.

95. Vellutino, F.R. & Denkla, M. : "Cognitive & Neuropsychological Foundations of Word Identification". In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson, (Eds.). Handbook of reading research, Vol.2, P.P. 571-608. Longman, New York, 1990.

96. Vellutino, F.R., et al. : "Cognitive Profiles of Difficult-to-Remediate and Readily Remediated Poor Readers: Early Intervention as vehicle for Distinguishing Between cognitive and Experiential Deficits as Basic Causes of Specific Reading Disability". J. of Educational Psychology, Vol.88, No.4, 1996, P.P. 601-638.

97. Vellutino, F.R. ; Scanion, D.M. & Spearing, D. : "Semantic and Phonological coding in poor and normal readers". J. of Experimental Child Psychology, Vol.59, 1995, P.P.76-123.

98. Vogel, S.A. : "Gender Differences in Intelligence, Language, Visual-Motor Abilities, and Academic Achievement in Students with Learning Disabilities: A review of the Literature". J. of Learning Disabilities, Vol.23, No.1, 1990, P.P. 44-51.

99. Wade, J. & Kass, C.E. : "Component Deficit and Academic Remediation of Learning Disabilities". J. of Learning Disabilities, Vol.19, No.1, 1986, P.P. 23-25.

100. Walthall, J. & Smith, T. : "An Investigation of discrepancy scores between Intelligence and WRAT-R Achievement in Mentally Retarded and Learning Disabled Students." Paper presented at the Annual Meeting of the Midsouth Educational Research Association, New Orleans, Nov. 1990.

101. Wiederholt, J.L. : "Historical perspectives on the education of the learning disabled". In L. Mann & D. Sabatino (Eds.). The second review of special education (P.P. 103-152) Philadelphia, J. of Special Education Press, 1974.

102. Wiederholt, J.L. : "Adolescents with learning disabilities": The problem in perspective in Mann, L., Goodman, L. and Wieder Holt, J.L. (Eds.): Teaching the learning-disabled adolescent. Boston, Houghton Mifflin company, 1978.

103. Wiederholt, J.L. ; Hammill, D.D. & Brown, V. : The Resource Room Teacher. Boston, Allyn & Bacon, 1978.

104. Wiederholt, J.L. ; Hammill, D.D. & Brown, V. : The Resource Room Teacher. (2nd Ed.) Boston, Allyn & Bacon, 1983.

105. Zigmond, N. : "Models for delivery of special education with learning disabilities in public schools". J. of Child Neurology, Vol.10, 1995, P.P. 586-592.